

إدارة التعلم الصفي



د. محمد حرب اللصاصمة



إدارة التعلم الصفي

الدكتــور محمد حرب اللصاصمة

الطبعة الأولى
1426 هـ - 2006 م



دار البركة للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(٢٠٣٧/٨/٢٠٠٥)

٣٧١,٢

الصاصمة، محمد

إدارة التعلم الصفي/ محمد حرب الصاصمة.-

عمان: دار البركة، ٢٠٠٥

(   ) ص

ر.إ: (٢٠٣٧/٨/٢٠٠٥)

الواصفات: //الفصول المدرسية//التعلم//التربية/

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

* رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر: ٢٠٣٢/٨/٢٠٠٥

* (ردمك) ISBN 9957 - 414 - 61 - 5



دار البركة للنشر والتوزيع

عمان — الأردن

تلفاكس: ٥٠٥٤٥٤٠ ٦ ٩٦٢+

جوال: ٧٩٥٥٢٧٨٢٢ ٩٦٢+

ص.ب.: ١٤٣٢-١١٩٤٧ عمان

Email: darelbaraka@yahoo.com

اولا- وصف المادة:

تتناول هذه المادة إدارة التعلم الصفي من حيث مفهومها وخصائصها وأنماطها، والمهمات الإدارية فيها بالإضافة إلى العوامل التي تساعد في إدارة التعلم الصفي، كما تتناول التفاعل الصفي من حيث مفهومه وأنماطه وأنظمته وأساليب تحسينه، وأثر الاتصال اللغوي في التفاعل الصفي ومقاييسه، ودور المعلم في إدارة التعلم الصفي الفعال إضافة إلى دور المتعلم في إدارة التعلم الصفي الفعال.

ثانياً- الأهداف:

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذه المادة أن يكون قادراً على :

١- استيعاب مفهوم إدارة التعلم الصفي وخصائصها وأنماطها والمهمات الإدارية فيها.

٢- تحديد العوامل التي تساعد في إدارة التعلم الصفي.

٣ معرفة مفهوم التفاعل وأنماطه وأنظمته وأساليب تحسينه.

٤- تحديد أثر الاتصال اللغوي في التعرف على تحديد مدى التفاعل الصفي.

٥- استخدام مقاييس الاتصال اللغوي في التعرف على تحديد مدى التفاعل الصفي.

٦- إدراك دور كل من المعلم والمتعلم في إدارة التعلم الصفي الفعال.



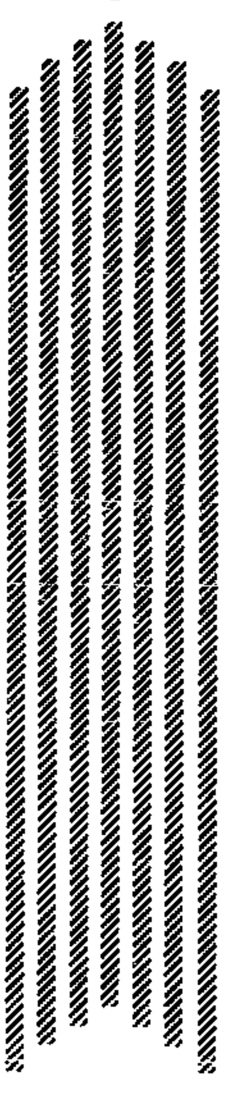
المحتويات



MOHAMED KHATAB


MOHAMED KHATAB

الفصل الأول



تعريف إدارة التعلم الصفي

الفصل الأول
تعريف إدارة التعلم الصفي

مفهوم إدارة الصف:

يمكن تعريف الإدارة بشكل عام بأنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها يقوم بها أفراد معنيون من أجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقاً.

وإذا أخذنا حجرة الدراسة بمكوناتها المختلفة لأمكن تعريف إدارتها بأنها جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخلها مما يتعلق بتدبر الشؤون والظروف المختلفة التي تجعل من التعلم فيها أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية المحدودة مسبقاً والتي تعمل على إحداث تغييرات في سلوك الطلاب المتعلمين من حيث إكسابهم معارف ومفاهيم جديدة، وإحداث تغييرات في مهاراتهم وكفاءاتهم، وبناء اتجاهات إيجابية لديهم، وتنمية ميولهم ورغباتهم وصقل مواهبهم.

تعريف التعلم والتعليم الصفي:

التعلم الصفي -مفهوم تربوي- يطلق على التعلم الذي يجري في الصف وبإشراف المعلم.

أما التعلم فهو: مفهوم نفسي، أطلقه العلماء -علماء النفس- على التغيير أو التعديل (الزيادة الجزئية) الذي يطرأ على سلوك الفرد نتيجة للممارسة والتدريب أثناء تعرضه لموقف تعليمي يتضمن خبرة جديدة فمثلاً عندما يتعرض أحد الأشخاص لموقف يتضمن مسألة حسابية تحل بطريقة جديدة (سلوك جديد) وقام بالتطريب على حلها واكتسب خطوات الحل نقول بأن الشخص قد مرّ بعملية تعلم، وأن موضوع التعلم هو: حل مسألة حسابية بطريقة جديدة، أما السلوك الناتج فهو: طريقة الطالب في الحل.

ويمكن تصور عملية التعلم بهذا المفهوم: أنها عبارة عن موقف وسلوك تتضمن النقاط الآتية:

- موقف تعليمي عناصره الرئيسة هي: الخبرة، والفرد، والمشرف على التعلم.
- نشاط تعليمي في الموقف يقوم به المشرف والهدف منه هو تهيئة الفرد لتقبل الخبرة الجديدة والتفاعل معها.
- التفاعل بين المتعلم وعناصر الموقف.
- نشاط تعليمي يقوم به الفرد يمارس فيه السلوك الجديد ويتدرب عليه، والهدف منه هو أن يكتسب الفرد سلوكاً جديداً.
- السلوك الناتج أو الاستجابة المتعلمة.

ووصف العلماء عملية التعلم بأنها عملية داخلية، فردية، معقدة؛ لأنها تحدث نتيجة للتفاعل بين الفرد وما يملك من قدرات واستعدادات وميول ورغبات، وعناصر الموقف التعليمي بما فيه من سلوك الفرد والمشرف، ومن أجل ذلك تعرف العلماء على عملية التعلم من آثارها وهو: السلوك الناتج. أما كمية السلوك الناتج (الاستجابة المتعلمة) فترتبط بعلاقة طردية مباشرة مع النشاطات التعليمية في الموقف -الذي يقوم بها الفرد والمشرف معاً- ومدى فاعليتها في إنتاج السلوك حيث تزيد كمية السلوك الناتج بزيادة فاعليته كما ترتبط كمية السلوك الناتج بدوام السلوك عند الفرد واستمراره أيضاً؛ وذلك لأن دوام السلوك يتوقف على مدى امتلاك الفرد منه أو على الزيادة الناتجة عن التعلم.

وصنف التعلم من حيث الهدف إلى نوعين هما:

أ- التعلم غير المقصود (أو التعلم غير الهادف أو اللاإرادي): وهو التعلم الذي يحدث عن الإنسان وبدون هدف محدد، وعادة يحدث هذا النوع من التعلم عند الإنسان بطريقة آلية غير مقصودة، ولا يبذل الفرد في التعلم أي جهد يذكر مثل: تعلم الطفل الخوف من الطبيب لأنه يستجد له الألم.

ب- التعلم المقصود (التعلم الهادف أو الإرادي): وهو التعلم الذي يقوم به الفرد من أجل تحقيق هدف معين، ويحتاج هذا التعلم من الفرد، أن يقوم بجهد

وتدريب وانتباه وممارسة، مثل: تعلم الإنسان الضرب على الآلة الكاتبة، أو تعلم الطفل ركوب الدراجة.

ويمكن حصر أنواع السلوك التي يكتسبها الفرد عن طريق التعلم بالمجالات الآتية:

أ- المجال المعرفي: ويشمل أنواع السلوك التي تندرج في إطار التعرف والتذكر والمعارف والأشخاص، ومن المؤشرات الدالة على وجودها عند الفرد: يتعرف، يتذكر، يعرف، يذكر، يعدد، ويسمي.

ب- المجال العقلي: ويشمل أنواع السلوك التي ترتبط مباشرة بالعمليات العقلية والتفكير، ومن المؤشرات السلوكية الدالة عليها هي: يطور، يقترح، يشكل، ويبتكر، يبدع، يكوّن، ويصمم.

جـ- المجال الحركي: ويشمل أنواع السلوك التي تتعلق بالمهارات الحركية، ومن المؤشرات الدالة عليها هي: يكتب، يرسم، يلعب، يقود السيارة.

د- المجال الانفعالي: ويشمل أنواع السلوك التي تظهر على شكل انفعالات عند الفرد، ومن مؤشراتها السلوكية: يحب، يكره، يتجنب، يقترح، يحافظ.

هـ- المجال الاجتماعي: ويشمل أنواع السلوك التي تظهر عند الفرد على شكل عادات مثل: يحترم، يتعاون، يساعد.

وبناءً على ما تقدم يمكن تعريف التعلم الصفي بأنها: عملية تؤدي إلى تعديل أو تغيير (زيادة جزئية) في سلوك الطالب التعليمي، وتحدث عندما يتعرض الطالب لموقف تعليمي في الصف وبإشراف المعلم.

أما تعريف التعلم: هي عملية تؤدي إلى تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، وتحدث عندما يتعرض الفرد لموقف في الحياة بشكل عام، فيعني أن التعلم أكثر شمولاً من التعلم الصفي.

اتجاهات في التعلم والتعليم الصفي:

أشرنا في تعريف التعلم والتعليم الصفي أنها: عملية داخلية، فردية، معقدة تحدث نتيجة للتفاعل بين الفرد وما يملك من عوامل داخلية، والموقف وما فيه من عوامل خارجية، ونستدل على عملية التعلم من آثارها وهو: السلوك الناتج عند الفرد، كما اختلف العلماء في تفسير التعلم والتعلم الصفي وكيفية حدوث هذه العملية، واتجهوا في ذلك عدة اتجاهات وأمكن حصر هذه الاتجاهات على أساس الوقائع التجريبية في اتجاهين اثنين هما:

١- الاتجاه السلوك المتعلم:

ويمثل هذا الاتجاه أصحاب المدرسة السلوكية أو المدرسة الترابطية، ويندرج في إطار هذه المدرسة النظريات السلوكية الآتية:

- نظرية التعلم الكلاسيكي أو الاشراطي لبافلوف.
- نظرية التعلم الترابطي لواطسون.
- نظرية التعلم الإجرائي لسكنر.
- نظرية التعلم الوسيلي لجاثري وهل.
- نظرية التعلم بالممارسة والخطأ لثورونديك.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه في التعلم، أن عملية التعلم تقوم على أساس الرابطة بين المثير (في الموقف) والاستجابة (عند الفرد) أي بين (م – س)، وتتضمن مجموعة من المبادئ والقوانين مثل: التعميم، التعزيز، التكرار، التمييز، قانون الأثر، وقانون الكم والكيف... أستند إليها في ضبط سلوك الأفراد والتحكم به، وساعدت هذه المبادئ والقوانين في تعديل سلوك الأفراد، وتحديد مدى الاستجابة المتعلقة بطرق علمية غير بيئية.

ب- الاتجاه المعرفي:

ويمثل هذا الاتجاه أصحاب المدرسية المعرفية، ويندرج في إطارها النظريات المعرفية الآتية:

- نظرية الجشتالت لكوهلر وكوفكا ورتيمر.
- نظرية المجال للفين.
- نظرية العلاقات الوظيفية لثومان.
- نظرية التعلم المعرفي لبياجيه.

يفسر أصحاب هذا الاتجاه في التعلم، بأنها عملية تحدث نتيجة لفهم الفرد وإدراكه للموقف والعلاقات التي تربط عناصره بعضها ببعض.

وتتضمن هذه النظريات مجموعة من المبادئ والقوانين مثل: الاستبصار، الإدراك، وقانون التشابه، والتضاد، ويستند إليها العلماء في تكوين العادات والمهارات عند الأفراد وتطويرها، وكذلك في تنمية الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية للأفراد. وبما أن هذه المبادئ والقوانين السلوكية منها والمعرفية قد ساعدت العلماء والباحثين في ضبط السلوك والتحكم به ثم تعديله في مواقف تجريبية، وأن المعلم يحتاج في كل حصة صفية إلى إحداث تغيير أو تعديل في سلوك الطالب التعليمي، فإن معرفة المعلم لمبادئ وقوانين التعلم وكيفية توظيفها في مواقف صفية، ستساعد المعلم في تعديل سلوك الطلاب وتسييره ليسير في الاتجاه المرغوب فيه.

ويمكن أن تساعد مبادئ وقوانين التعلم في النواحي الآتية:

١- تحسين الشروط التعليمية في البيئة الصفية.
٢- تحسين النشاطات التعليمية التي يقوم بها المعلم.
٣- تسهم في رفع درجة التفاعل بين المتعلم وعناصر الموقف.
٤- تكسب الطالب مفاهيم وطرق تفكير جديدة.
٥- تنمية إدراك الطالب للعلاقات بين الأشياء والأشخاص في البيئة.
٦- تساعد في تنمية الجوانب الشخصية للطلاب.
٧- تنمي عند الطالب عادات اجتماعية مرغوب فيها.

هذا وتشترط التربية هذه الأيام من المعلم أن يكون ملماً بالمفاهيم النفس وطريقة توظيفها في الصف، اعتقاداً من التربويين بان الطريق لتحقيق الأهداف التربوية والطموحات الاجتماعية لا بد وأن تمر بهذه المفاهيم والطرق.

خصائص إدارة التعلم الصفي :

هناك مبادئ وعدة عناصر مشتركة بين هذه الإدارة وميادين الإدارة الأخرى، حيث توجد هنالك عناصر ومفاهيم يمكن تطبيقها على كل ميادين الإدارة بما في ذلك الإدارة الخاصة بالتعلم الصفي، إلا أن هذه لها بعض الخصائص المميزة، وأهم هذ الخصائص ما يلي :

١- الشمول.
٢- الضرورة الملحة لهذا الفرع من الإدارة.
٣- تعاملها مع أكثر من جهة من أجل بلوغ أهدافها.
٤- تعقد عملياتها.
٥- العلاقات الإنسانية من الأمور الأساسية فيها.
٦- تركيزها على التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم.
٧- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب.
٨- عدم تمكنها من التحكم في من يتأثرون بها.

الشمول:

من الملاحظ أن إدارة التعلم الصفي تمتاز بالشمول حيث تتناول عدة مجالات تتعامل معها، ولا بد من النجاح في هذا التعامل حتى ينجح المعلم في إدارته لتعلمه وهذه المجالات هي :

١- غرفة الصف.
٢- الطلاب وأولياء الأمور.
٣- مدير المدرسة والهيئة التدريسية.
٤- المنهج المدرسي.

٥- الوسائل التعليمية.

فالمعلم إذا أراد أن ينجح في أدائه لتعلمه لا بد أن يهتم بغرفة الصف التي يقضي فيها الطالب معظم وقته في أثناء وجوده في المدرسة، فيعمل على توجيه الطلاب والمستخدمين إلى العناية بنظافتها، وإيجاد الوسائل المريحة فيها، ويكلف الطلاب بتزيينها، وقد يلجأ إلى إيجاد المنافسة البناءة بين الطلاب في مختلف الصفوف في المدرسة، وبإمكانه أن يتفق مع مدير المدرسة على تخصيص جائزة لأنظف حجرة دراسية وأجملها، وكذلك يهتم بتهويتها، وإضاءتها لما لهذا من انعكاسات على صحة الطلاب وبالتالي على تحصيلهم وقدرتهم على الإنجاز والتعلم الصفي.

ومن خلال هذه النظرة الشاملة إلى إدارة التعلم الصفي، نلاحظ أن المعلم يهتم بالطلاب من عدة جوانب، فهو يحاول أن ينظمهم في الصف بشكل مريح، كما أنه يعمل على معالجة ما يعاني منه الطلاب من مشكلات سلوكية واجتماعية واقتصادية، وكذلك فإنه يعمل على مراعاة ما لديهم من فروق فردية، فيلجأ إلى استخدام الوسائل المفيدة في معالجة هذه الفروق، فينوّع من أسئلته وأساليبه ووسائله، بحيث تلاقي كل فئة من فئات الطلاب ما يتناسب مع قدراتها واستعداداتها وميولها واتجاهاتها، وهنا يُطرح السؤال المهم، كيف أصنف الطلاب؟ هل أضعهم في مجموعات متجانسة أم غير متجانسة؟ علماً أن هذا لم يجد له الجواب الشافي عند المربين بعد؛ ولكن يكاد يُجمع المربون على أنه من الأفضل وضعهم في مجموعات غير متجانسة؛ وذلك لأن التربية تهدف إلى تنمية الفرد من جميع نواحيه الجسمية منها والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية، ولا تهدف إلى تنميته من الناحية العقلية فقط، إذ لو كان الأمر كذلك لكان من الأفضل وضعهم في مجموعات متجانسة من حيث القدرات العقلية، ولكن يخشى من تصنيف كهذا أن نحكم مسبقاً على الطلاب الأذكياء بأنهم أذكياء، فيصابون نتيجة لهذا الحكم بالغرور الذي يكون سبباً في سوء تكيفهم مع زملائهم، وكذلك فإن الطلاب الضعفاء يشعرون بأنهم قد حكم عليهم بهذا الضعف، فيفقدون نتيجة لذلك ثقتهم بأنفسهم، ويصابون كالأقوياء بسوء التكيف.

قد يلجأ بعض المعلمين في هذا المجال إلى فصل الطلاب عن بعضهم بعضاً في داخل حجرات الدراسة ضمن مجموعات يُحكم عليها بأنها ضعيفة أو متوسطة أو قوية، وهذا الحكم مشكوك فيه أولاً ؛ لأن المقاييس المستخدمة في هذا الحكم مشكوك في صحتها كذلك، ويكون في هذا التصنيف إساءة لكل فئة من هذه الفئات لذات الأسباب التي ذكرت مسبقاً، وطالما أن الأمر متعلق بمراعاة الفروق الفردية وهي ظاهرة واضحة في النمو، إذن يبقى الأمر منوطاً بالمعلم لاستخدام الوسائل الفعالة لمراعاة هذه الفروق، وهذا يخضع لمهارته وحكمته، ومقدار تخطيطه لدرسه، وأسئلته، ونشاطاته، التي يجب أن تكون متفقة مع ما لدى طلابه من فروق تحددت مسبقاً، نتيجة لعوامل بيئية أو وراثية يصعب عليه التغلب على هذه العوامل (التي تحددت وراثياً) بينما يستطيع بالتعاون مع إدارة المدرسة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور من معالجة الفروق الناتجة عن عوامل بيئية، وعندما يعالجها يأخذ كل طالب موقعه بالنسبة لما فُطر عليه وما وُجد فيه من استعدادات وقدرات.

وحتى ينجح المعلم في إدارته لتعلمه وإعطاء أحكام موضوعية عن طلابه لا بد له من الوقوف على آراء المعلمين الآخرين الذين يتعاملون مع هذا الطالب، وكذلك عليه أن يتعرف على أولياء أمورهم خوفاً من وقوعه فيما يسمى (بخطأ الهالة) أو (خطأ الانطباع الأولي)، إذ أن كثيراً من المعلمين يحكمون على الطالب من أول لقاء له به، فيحكم عليه بأنه قوي أو ضعيف أو متوسط نتيجة لهذا الانطباع الذي كونه عنه منذ لقائه الأول به أو لقاءاته المحدودة معه ؛ ولكنه بعد حين يشعر بأنه كان مخطئاً في حكمه. إذاً عليه والحالة هذه أن يسترشد بآراء زملائه المعلمين بسؤاله عن هذا الطالب أو ذلك. وكذلك فإن المعلم كمدير لصفه عليه أن يستعين بمدير المدرسة، ويتعاون معه في إصلاح حجره الدراسة مثلاً أو الاتصال بأولياء الأمور أو حل المشكلات التي يعجز هو عن حلها بمفرده وعلى مدير المدرسة أن يستجيب فوراً ويعمل ضمن استطاعته وقدراته ومسؤولياته وواجباته على حل هذه المشكلة (ما يتعرض له المعلم) من مشكلات في أثناء تعامله مع هؤلاء الطلاب، وحل هذه المشكلات عندما يطلب منه المعلم ذلك.

ومن الملاحظ كذلك أن المعلم يقوم بالتعامل مع المنهج المدرسي، فهو المسؤول المباشر عن تنفيذه ومعرفة أثره على الطلاب، ومدى تجاوبهم معه وتفهمهم له، والنقاط التي تبدو صعبة للطلاب وتلك التي تبدو سهلة، وعليه أن يقوم بالبحث مع مدير المدرسة والمسؤولين التربويين في الميدان، ومديرية المناهج، وكتابة ملاحظات على المنهج المدرسي ليتم تعديله في ضوء ملاحظة المعلم المنفذ لهذا المنهج.

إن المعلم يقوم بدور إعداد الوسائل، واختيار الأساليب المناسبة للنجاح في تنفيذ هذا المنهج بشكل جيّد، ويتخير من الأنشطة ما يساعد على تنفيذ هذا المنهج بشكل سليم.

مما تقدم يتضح لنا أن إدارة التعلم الصفي تشمل جوانب متعددة قد لا تشتملها أية إدارة في أية مؤسسة غير تربوية.

• ضرورتها الملحة:

حيث أن المجتمع يدفع بأبنائه وهم أعز ما يملك إلى المدرسة التي تقوم بدورها بتوزيعهم على حجرات دراسية، وتعهد المعلمين لإدارة هذه الصفوف، ولما كانت المسؤولية تقع على عاتق هؤلاء المعلمين للتعامل مباشرة مع الطلاب حيث آمال الآباء وتطلعاتهم، وآمال المجتمع وطموحاته لبلوغ أهدافه، تبدو الضرورة ملحة لهذا النوع من الإدارة، وتبدو أهمية النجاح في هذه الإدارة أكثر إلحاحاً من أي نوع من الإدارة.

• تعاملها مع أكثر من جهة لبلوغ أهدافها:

فمن أجل النجاح في هذه الإدارة التي تتعامل مع الأبناء، لا بد لها من أن تتعامل مع جهات متعددة، فتتعامل مع الأسرة أولاً لتعاونها في رعاية أبنائها، وتتعامل مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى القائمة في هذا المجتمع، والتي لها علاقة بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تربية الأبناء وتنشئتهم، فلا بد لها من التعامل والتنسيق والتعاون مع النوادي والجمعيات ومراكز رعاية الشباب والمؤسسات

الإعلامية المختلفة من صحافة وإذاعة وتلفاز، حتى لا يكون هناك تعارض بين ما تقدمه هذه المؤسسات وما يقدمه المعلم داخل حجرة الدراسة، بل يجب أن يكون كل ما يقدم للطالب متكاملاً مع بعضه بعضاً من أي مصدر كان، وإلاّ فالتخبط والصراع ينتابان هذا الطالب إذا ما وُجد التعارض والاختلاف بين ما يقدم إليه من المدرسة، وما يقدم له من المؤسسات المذكورة.

* **تعقد عملياتها:**

من الواضح أن الإدارة التعليمية الصفية المشتملة على عملية التدريس تتضمن تعقيداً يفوق ما تتضمنه إدارة أو تشغيل أية مؤسسة صناعية أو تجارية تعتمد على استخدام الآلات أو الأيدي في تنفيذ مهماتها وبلوغ أهدافها. ومن الواضح كذلك أن هذا النوع من الإدارة يتطلب مستوى فنياً عالياً، حيث يتعامل الشخص من خلاله مع عقول وآراء وأفكار إنسانية وليس مع آلات، وهذا يتطلب درجة عالية من التنسيق والتنظيم، وكذلك فإن تعقد القيم الاجتماعية التي يتبناها الأفراد في المجتمع حيث أن هؤلاء الطلاب الذين يتعامل معهم هذا المعلم هم أبناء هذا المجتمع يجعل الإدارة الصفية على درجة من الصعوبة والتعقيد.

* **العلاقات الإنسانية وأهميتها القصوى لهذا النوع من الإدارة:**

من المعروف أن العلاقات الإنسانية من الأمور المهمة والضرورية لكل إداري حتى ينجح في عمله ويبلّغ أهداف المؤسسة التي يعمل بها، وإن كان الأمر كذلك بالنسبة لجميع أنوع الإدارة فإنه بالنسبة للإدارة التعليمية الصفية أمر لا يمكن الاستغناء عنه وتخطيه، ومع أن العلاقات الإنسانية يجب ألا تطغى عن العمل، وبلوغ الأهداف في جميع أنماط الإدارة، كذلك فإن هذه القاعدة يجب أن تكون واضحة في ذهن المعلم فلا يُسمح بالتقاعس عن إنجاز العمل من باب الحرص على العلاقات الإنسانية مع الطلاب.

إن من واجب المعلم أن يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، ويجب أن يعمل على أن يسود الاحترام هذه

السلامة وأن تقوم على التفاعل المثمر البنّاء مع جميع من له علاقة بتربية الطفل ...

- التركيز على التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:

إن كل أنواع الإدارة تشترط ضرورة وجود الموظف فنياً للقيام بمهمته، وأن ... الأمر مهماً بالنسبة لجميع أنواع الإدارة فإن أهميته تكون أشد ضرورة في الإدارة ... من يقوم بمهام التدريس والتعامل مع الطلاب، فإذا لم يكن المعلم مُعداً ... علمياً جيداً وإعداداً مسلكياً على مستوى جيد، فإنه يصعب عليه أن ينجح في ... وفي تعلمه الصفي، لذا فإن هذه الإدارة تولي أهمية كبرى للإعداد العلمي ... المسلكي وتركز تركيزاً على تأهيل المعلم تأهيلاً جيداً.

- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب:

إن قيام المعلم بقياس التغير في السلوك بطريقة مناسبة أو قياس التغير في ... المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات على درجة كبيرة من الصعوبة، إذا ما قورن ... نقيس مستوى الإنتاج في أي مصنع من المصانع؟ وكذلك فإن اختيار أداة القياس وبناءها وتصميمها تعد من الصعوبات التي تجابه المعلم حيث أن هناك قوى ... في المجتمع تؤثر على شخصية الطالب، فهناك على سبيل المثال تأثير المنزل ... المؤسسات الدينية والمجتمع ككل بمؤثراته الثقافية والحضارية، مما يجعل عملية قياس ... المدرس في طلابه ومدى تحصيلهم وإنجازهم ومدى نجاحه في تغيير سلوك طلابه ... صعبة.

- عدم تمكنها من التحكم فيمن يتأثرون بها:

تختلف هذه الإدارة عن غيرها من الإدارات في كافة المؤسسات من أنها لا تمكن من التحكم فيمن تقوم على خدمتهم، حيث أن جميع المؤسسات الأخرى تستطيع التحكم كماً ونوعاً في المواد والأدوات والآلات والأشخاص الذين يعملون في هذه المؤسسة، أما في هذه الإدارة فإن الطلاب وخاصة بعد أن أصبح التعليم

إلزامياً في كثير من الدول في مراحل مختلفة يصعب التحكم في نوعياتهم، مع أن هذه الإدارة تحاول أن تعطي لكل متعلم ما يتناسب مع قدراته واستعداداته، أي أنها تعنى بالفروق الفردية الموجودة بين الطلاب.

* **خصائص التعلم الصفي الفعّال:**

من الخصائص التي أكدها العلماء والتربويون لعملية التعلم الصفي الفعّال ما يلي:

أ- وضوح الأهداف، وذلك لأن وضوح الأهداف في عملية التعلم الصفي يجعلها على علاقة مع حاجات الطالب وميوله وتكون الأهداف واضحة إذا كان لها معنى في نفس الطالب.

ب- التناسب بين عملية التعلم والطالب من حيث الوقت والجهد، لأنه كلما كانت عملية التعلم الصفي مناسبة للطالب من حيث قدراته واستعداداته والجهد الذي يبذله والوقت الذي تجري فيه كلما كانت تتصف بالفاعلية واليسر.

أدوار المعلم في إدارة التعلم الصفي:

مقدمة:

إن التعلم الصفي الفعال هو التعلم الذي يكون مضبوطاً بإدارة وتنظيم البيئة التعليمية التي يتوافر للطلاب فيها أفضل فرص للتعلم.

وحيث أن الإدارة الصفية بمفهومها الحديث لا تعنى بضبط الطلاب باستخدام الإجراءات التأديبية، وإنما بتوفير بيئة تعليمية تساعد الطلاب في إحداث التفاعل الإيجابي بينهم وبين المعلم.

وفي ضوء هذا المفهوم للإدارة، يمكن القول بأن إدارة التعلم الصفي هي عملية يقوم بها المعلم في الصف من أجل توجيه نشاط الطلاب نحو الأهداف التعليمية المشتركة من خلال تنظيم وتنسيق وتوظيف الجهود المبذولة.

وبناءً على ذلك يتضمن مفهوم إدارة التعلم الصفي النقاط الآتية:

١- هي عملية (مجموعة من الإجراءات).
٢- توجيه نشاط الطلاب نحو الأهداف التعليمية المشتركة.
٣- تستخدم هذه عملية التنظيم والتنسيق والتوظيف للجهود.
٤- إيجاد تفاعل إيجابي بين المعلمين والطلاب.

- أدوار المعلم في إدارة التعلم الصفي:

يقوم المعلم في إدارة التعلم الصفي بعدة إجراءات يمكن حصرها في أدوار رئيسة ومن أبرزها:

١- التعليم والتعلم:

وهو الدور الأساس للمعلم في غرفة الصف ويتبع هذا الدور مجموعة من مهمات يجب على المعلم القيام بها وتشمل هذه المهمات ما يأتي:

- **التخطيط**: وهي عملية يتوصل خلال المعلم إلى تصور لما سيتم تنفيذه في غرفة الصف، ومن المهمات التي يقوم بها المعلم في عملية التخطيط ما يأتي:

١- تحديد الأهداف التدريسية.
٢- وضع الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه.
٣- تحديد الوسائل التعليمية المعينة.
٤- وضع الأنشطة التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف.

- **التنفيذ**: وهي عملية يتم خلالها ترجمة التصور الموضوع إلى إجراءات عملية وتتطلب عملية التنفيذ ما يأتي:

١- تهيئة الطلاب لعملية التعليم.
٢- إثارة دافعية الطلاب وتشويقهم وتقبل مشاعرهم.
٣- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

- **الإشراف:** ويقصد بالإشراف مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المعلم وتساعد على ضبط السلوك وحفظ النظام في الصف وتشمل: حضور الطلاب وغيابهم، إرشاد الطلاب، وضع حدود للتسرب من المدرسة.
- **التقويم:** ويقصد به مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي يحكم من خلالها على مدى تحصيل الطلاب وإنجازاتهم، ثم تحديد جوانب القوة والضعف في التحصيل.

٢- تنظيم البيئة الصفية (الفيزيقية) للتعلم:

وتعني توفير الجو الصفي الذي يشعر الطالب فيه بالراحة والهدوء ويمكن تنظيم بيئة صفية على النحو الآتي:

- توزيع الأثاث في غرفة الصف بطريقة تمكن من توفر الراحة للطلاب.
- توزيع المواد التعليمية على الطلاب بحيث تتناسب مع الأنشطة التعليمية التي يمارسونها.
- توزيع المثيرات الصفية مثل اللوحات والخرائط بطريقة مشوقة.
- الحرص على توفير التهوية والإنارة لغرفة الصف.
- المحافظة على نظافة غرفة الصف.

٣- الضبط وحفظ النظام:

ويقصد به حفظ النظام والهدوء أثناء عملية التعلم والبعد عن الفوضى، وذلك لأن الهدوء هو الذي كفل التفاعل بين المعلم والطالب، ويوفر الانتباه للطالب في الموقف التعليمي.

إن حفظ النظام هو عامل مساعد للمعلم في عملية التعلم، ويرتبط به ما يسمح به المعلم من حركة للطالب داخل الصف، ومن الملاحظ أن حركة الطالب في الصف ترتبط بعمره، بمعنى أن الطالب صغير السن هو كثير الحركة في الصف والعكس صحيح.

وعادة يتوقف حفظ النظام في الصف على عاملين اثنين هما:

- شخصية المعلم وتمكنه في المادة التي يقوم على تعليمها.
- النمط الإداري الذي يستخدمه المعلم في الصف، حيث يساعد النمط الديمقراطي المعلم على توفير النظام بقناعة من الطلاب ويتيح للطالب فرصة للمناقشة الحرة وإبداء الرأي.

د- توفير المناخ النفسي والاجتماعي:

ويقصد به توفير الجو الصفي الذي يتصف بالمودة والتراحم، وعادة يساعد توفير المناخ النفسي والاجتماعي في الصف إلى زيادة أثر التعلم عند الطلاب، وأثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين الجو الصفي السائد وكمية الناتج الصفي، ومن المعروف أن المناخ الصفي المتبع بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية بسهولة.

هـ- توجيه سلوك الطلاب:

إن عملية التعلم لا تقتصر على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف فقط، بل تتعداها إلى إكساب الطالب أنواعاً من السلوك تساعده في مواقف حياته المختلفة.

إن مهمة المعلم في عملية التعلم هي توجيه سلوك الطلاب في عملية التعلم عند مراعاة ما يأتي:

- التفاوت بين الطلاب في القدرات العقلية والمستويات الثقافية.
- احتياجات الطلاب ومتطلباتهم النمائية.

ويتم ذلك عن طريق:

- استخدام طرق تدريس متنوعة.
- تقديم نماذج للطالب تساعد على عملية التعلم.
- إقامة علاقات طيبة بين المعلم والطالب، وتنمية هذه العلاقات ليتمكن المعلم من مراعاة احتياجات الطالب أثناء عملية التعلم.

٦- تنظيم عملية التفاعل:

إن عملية التفاعل الصفي التي يقوم بها المعلـم بتوفيرهـا في الصـف تقـوم علـى التفاعل الصفي بما يشمل من أحاديث وتساؤلات ومناقشات، أو علـى التفـاعل غـير اللفظي والذي يظهر عن طريق الإشارات والرموز.

ويقوم المعلم بتنظيم عملية التفاعل في الموقف الصفي عن طريق:

أ- توجيه الأسئلة.

ب- طرح الأسئلة للطلاب (من العام إلى الخاص).

إن تقدير المعلم لكم الأسئلة ونوعها ينعكـس علـى كـم التعلـم، ونـوع التعلـم ومن الشروط التي يجب أن تتوافر في الأسئلة المفيدة ما يأتي:

أ- أن تكون الأسئلة مخطط لها.

ب- أن تثير الأسئلة تفكير الطالب.

جـ- أن تكون مفيدة.

د- أن تكون هادفة.

هـ- أن تنصب الأسئلة على تحقيق الأهداف.

ويشير (فلاندرز) إلى أن معظم الأسئلة مـن المعلمين تـدور حـول الجمـل الـتي تتصدر بأدوات الاستفهام الآتية: ماذا، وأين، ومتى. ويرى العلماء أن الأسئلة غير المباشرة هي التي تفتح آفاق المعرفة أمام الطلاب، وتجعلهم قادرين على إدراك أهمية هذه المعارف وعلاقتها بالحياة.

٧- توجيه تعلم الطلاب:

إن المعلم هو النموذج الذي يقلده الطالب في تفكيره وعاطفته وقيمـه وأفكـاره وخبراته، والمعلـم الذي يملـك اتجاهـاً موجبـاً نحـو النظام التعليمـي يحـاول غـرس هـذا الاتجاه عند طلابه.

ومن المعروف أن سلوك المعلـم يتـأثر بعـدد طلابـه في الصـف، وضبـط الصـف وتفاعله مع الطلاب ومعرفته لهم، كما يتأثر سلوك التعليم بكم الطلاب في الصف.

ويختلف المعلمون في نسبة الوقت المخصص للتعلم فبعضهم يميل إلى التحدث معظم الوقت، وقد تصل نسبة أحاديثهم إلى (٨٠) بالمئة من الوقت المخصص للدرس. ويسمى المعلم في هذه الحالة، بأنه معلم مباشر، وقد تصل نسبة الوقت المخصص للتعلم عند البعض الآخر إلى (٢٠) بالمئة من الوقت المخصص للدرس ويسمى المعلم غير مباشر.

- ملاحظة الطلاب وتقدير التقارير عن عملهم:

وهي من أساسيات الإدارة الناجحة للصف الدراسي، وتشمل المهمات الآتية:

- معرفة المعلم للطلاب.

ب- متابعة تحصيل الطلاب.

جـ- تقييم تحصيل الطالب وإظهار مواطن القوة والضعف في التحصيل.

د- التحكم على مدى اكتساب كل طالب من المعارف والمفاهيم والاتجاهات.

ويقوم المعلم بالملاحظة لتقويم تعلم الطلاب، لأنه من الصعب قياس استعدادات الطلاب وقدراتهم باستخدام اختيارات لفظية وخاصة في الصفوف الدنيا. أما في الصفوف التعليمية المتقدمة، فيمكن استخدام وسائل واختبارات القياس المعروفة.

وعادة يطلب من المعلم إعداد قائمة بأسماء الطلاب في الصف والهدف من هذه القائمة ما يأتي:

- رصد حضور وغياب الطلاب.
- رصد علاقات الطلاب في المواد الدراسية.
- إعطاء صورة واضحة عن تحصيل الطلاب وإنجازاتهم التعليمية.
- الاستناد إلى قائمة في إعطاء صورة عن تحصيل الطلاب لإدارة المدرسة وأولياء أمور الطلاب أو الجهات الرسمية.
- إن القائمة هي مصدر تغذية راجعة بالنسبة للمعلم.

جـ- أن تترك عملية التعلم الصفي أثراً عند الطالب أي أن يحس الطالب ويزداد إحساسه بأن التغير في سلوكه أصبح ملموساً نتيجة مروره بعملية التعلم، وهنا تتصف العملية الفاعلية.

د- أن يكون مبنياً على فهم وإدراك الطالب بحيث يمكن تطبيقه وتوظيفه في مواقف الحياة المشابهة للموقف التعليمي الصفي، وذلك لأن الفاعلية في التعلم تتطلب توظيفه الإفادة منه في مواقف الحياة وإلاّ لماذا التعلم؟

ومن أكثر المهارات فائدة للطالب من حيث التطبيق والتوظيف هي: أسلوب حل المشكلة لأن الأسلوب يمكن الإفادة منه في مواقف الحياة المتعددة.

هـ- أن يكون التعلم مبنياً على مبدأين هما: التعزيز والدافعية بالثواب، وأشار العلماء بان التعلم الذي يقوم على الثواب وتشجيعه يكون ذا فاعلية أكثر من التعلم الذي يقوم على الثواب والعقاب، وهذا يعني أن اتباع العلم الاستجابة بالثواب، فإن هذا يسهم في تثبيت أثر الاستجابة.

و- أن يكون التعلم مسيراً من قبل الطالب ونشاطه وبمبادرة منه وذلك لأن التعلم في الأصل هو فردياً.

أنماط إدارة التعلم الصفي:

يختلف المعلمون فيما بينهم بصفتهم مديرون لصفوفهم عند ممارستهم لصلاحياتهم في أثناء قيامهم بواجباتهم ومسؤولياتهم، ويمكن أن نميز عدة أنواع من الأنماط التي يلجأ إليها المعلمون في أثناء إدارتهم لتعلمهم الصفي. وأهم هذه الأنماط ما يأتي:

١- النمط التسلطي.

٢- النمط التقليدي.

٣- النمط الديمقراطي.

النمط التسلطي:

ففي هذا النمط يقوم المعلم في أثناء إدارته لتعلمه بالممارسات العلمية الآتية:

أ- الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم.

ب- استخدام أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف.

جـ- عدم السماح بالنقاش.

د- يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلون ومتى وأين؟

هـ- ينعزل عن الطلاب ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم، ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم.

و- التحكم الدائم بالدارسين.

ز- توقع التقبل الفوري لكل أوامره -نظام صارم-.

ح- يمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطلاب.

[illegible] يعتقد أن الطلاب لا يُوثق لهم، إذا ما تركوا لأنفسهم.

[illegible] يحاول أن يجعل الطلاب يعتمدون عليه شخصياً باستمرار.

[illegible] هذا النمط تأثير كبير على فعالية التعلم واستجابات الطلاب فيبدو عليهم، [illegible] التي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم وكراهية له، وكذلك فإن الشرود يظهر [illegible] الطلاب وعدم الاطمئنان إلى معلمهم، ويبدو عليهم الاستثارة دائماً ولا [illegible] التعاون، وقد يلجأون إلى الغيبة والوشاية على بعضهم بعضاً، ويلاحظ [illegible] يتحدر بشكل ملحوظ إذا ما غاب المعلم، وكذلك فإن الطالب الذي [illegible] هذا النمط يضطر إلى كبت رغباته وميوله ودوافعه، مما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى تعقيدات أخرى قد تنشأ عن ذلك مثل تدهور في الصحة العقلية.

النمط التقليدي:

ويعتمد هذا النمط على احترام كبر السن على اعتبار أن المعلم أكبر سناً من الطلاب، وأفصح منهم لساناً، وأكثر منهم خبرة وحكمة، ويتوقع هذا المعلم من الطلاب الطاعة المطلقة له، والولاء الشخصي له، فهو يقوم على الصورة الأبوية

لشخصية المعلم، ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه سابقاً دون تغييره، ويقاوم هذا المعلم أي محاولة للتغير، ويعتبر مثل هذه المحاولة تعدٌ على سلطته ونفوذه داخل حجرة المدرسة.

* **النمط الديمقراطي:**

فالمعلم المتبع لهذا النمط في إدارته لتعلمه الصفي يلاحظ عليه، أنه يقوم بممارسات سلوكية معينة تعبر عن اتباعه لهذا النمط في إدارته وتعامله مع الطلاب، إذ لا يكتفي بالقول أن هذا المعلم ديمقراطي، بل نحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسة العملية، وأهم هذه الممارسات ما يأتي:

أ- إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلاً.

ب- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط الأساليب واتخاذ القرارات المختلفة.

جـ- تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب مع بعضهم بعضاً.

د- العمل على إيجاد جوّ يشعر الطالب بالطمأنينة اللازمة للقيام بعمله بفعالية.

هـ- تشجيع استثارة همم الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم.

و- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم.

ز- إتاحة الحرية الفكرية لكل من الطلاب، والثقة فيهم وفي قدراتهم وأن تكون لديه الرغبة في التعامل معهم.

ح- عدم إشعار الطلاب بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي، ويحذر في هذا المجال من التبسط معهم والانفتاح عليهم بشكل يؤدي بالتالي إلى فقدانه لاحترامهم وتقديرهم.

ط- على المعلم أن يعمل على تنمية عادة الاعتماد على النفس عند الطلاب وتحمل المسؤولية.

ي- استثارة القدرة الابتكارية عند طلابه للعمل إلى أقصى حدّ ممكن في العملية التربوية.

وكذلك فإن لهذا النمط تأثيراً كبيراً على فعالية التعلم واستجابات الطلاب، ولكن هذا التأثير يأتي معاكساً لتأثير واستجابات الطلاب في النمط التعسفي، فنلاحظ أن الطلاب يحبون العمل ويحبون بعضهم بعضاً، وكذلك فإنهم يحبون معلمهم، كذلك فإن مستوى العمل والأداء يرتفع كماً ونوعاً وكيفاً، وكذلك فإن الطلاب يتحملون المسؤولية ويقومون بالعمل سواء حضر المعلم أم غاب، وكذلك فإنه يلاحظ أن الطالب إذا كان المعلم يتبع هذا النمط في إدارته لتعلمه الصفي يتجاوب مع المعلم، ويزداد تفاعله معه، مما يسهل عملية التعلم، ومما يؤدي إلى تكامل في شخصيته وتحسن في صحته العقلية.

الفصل الثاني

المهمات الإدارية في عملية التعلم الصفي

الفصل الثاني
المهمات الإدارية في عملية التعلم الصفي

إن المهمات الإدارية التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة لا تختلف عن المهمات الإدارية التي يقوم بها مدير أية مؤسسة إدارية تعليمية أو مدرسة بشكل عام، ولكن الاختلاف يحصل من حيث الممارسات العملية لتنفيذ هذه المهمات، حيث أن طبيعة العمل من أجل تنفيذها ونوع الأشخاص الذين يتعامل معهم معلم الصف مختلف عن الأشخاص الذين يتعامل معهم مدير المؤسسة بشكل عام، كما أن الواجبات والمسؤوليات مختلفة عن تلك الممنوحة لمدير المؤسسة بشكل عام وفيما يأتي توضيحاً لما أسلفنا.

إن المهمات الإدارية التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة يمكن تلخيصها بما يأتي:

١- التخطيط.

٢- التنفيذ.

٣- الإشراف والمتابعة.

٤- التقويم.

وكما هو موضح فإن أي عمل إداري لا بد أن يشتمل على هذه المهمات، والآن ما المقصود بهذه المهمات في إدارة التعليم الصفي، وما الممارسات العملية والواجبات والمسؤوليات التي يتضمنها كل منها في إدارة التعليم الصفي؟

١- التخطيط:

ويقصد به من حيث الإدارة (التعليم الصفي) وضع التدابير المتخذة مسبقاً من أجل أهداف الدرس ومن هنا يتضح أن التخطيط في إدارة التعليم الصفي يشتمل الأمور الآتية:

أ- وضع الأهداف.

ب- تبيان الأساليب التي ستتبع الدرس والأنشطة التي ستمارس من أجل بلوغ الهدف.

جـ- إشراك الطلاب في وضع الأهداف وممارسة الأنشطة.

د- تبيان الوسائل التعليمية التي سيستخدمها.

هـ- وسائل التقويم التي سيستخدمها.

من الملاحظ في هذه الأعمال أن بعضها يتم داخل حجرة الدراسة وبعضها الآخر يتم قبل الدخول إلى هذه الحجرة، ولكن لا بد من وضعها جميعاً حتى ينجح المعلم في تدريسه وفي إدارته لتعلمه الصفي، فلا بد من أن تكون أهدافه التي يسعى لبلوغها واضحة تماماً، فبمقدار وضوحها في ذهنه، وذهن طلابه يكون تعليمه أجدى ويكون طلابه أقدر وأكثر شوقاً إلى الدرس ومتابعة التحصيل، وكذلك عندما تكون الأهداف واضحة يسبح بمقدور المعلم تصميم النشاطات الصفية التي يتعين عليه ممارستها داخل الصف، وتنظيم هذه النشاطات بحيث تنصب على بلوغ الأهداف المرسومة الواضحة.

قد يتراءى للبعض أن هذا من مهمة المعلم فما بال المتعلم؟ ولكن من المعروف أنه كلما كان الهدف واضحاً في ذهن المتعلم كان إقباله على الدرس أفضل، ويكون إسهامه في الدرس إسهاماً فعالاً، لأنه يعرف الأهداف التي من أجلها يتعلم فيصبح للتعلم معنى فيقبل عليه بصورة أفضل، ولذا يتعين على المعلم أن يوضح أهداف الدرس للمتعلمين وأن يشركهم في صياغتها ووضعها، وأن مصوغة بعبارة سلوكية يمكن قياسها والتأكد من بلوغها.

إن إشراك الطلاب في التخطيط للدرس يعمل على إثارة اهتمامهم ورغباتهم للدرس، ويشد انتباههم إليه ويعمل على رفع روحهم المعنوية، ،ينمي القدرة على لإبداع والابتكار عندهم، إلا أنه يجب ألا يفهم من هذا أن يوكل المعلم إلى المتعلمين مد التخطيط للدرس تخطيطاً كلياً، وأن يركن المعلم إلى ذلك ويعفي نفسه من هذه مسؤولية المهمة التي يتوقف عليها بشكل رئيس نجاح المدرس أو فشله في بلوغ هدافه وإدارة تعلمه الصفي وتدريسه، بل عليه أن يخطط مسبقاً درسه، وأن يضع تصوراً واضحاً لما سيقوم به ويضع السبل والوسائل والأنشطة والأساليب التي تمكنه من النجاح في مهمته وبلوغ أهدافه المرسومة فيتخير من الأساليب ما يتناسب مع طبيعة الدرس وأهدافه ومستوى الطلاب وأعمارهم، ويصمم الوسائل التي تكون عوناً له على النجاح في درسه وبلوغ أهدافه، وأن يحسن استخدام هذه الوسائل حتى تتم الفائدة منها إذ أن الوسيلة ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لبلوغ غاية وهي بلوغ الأهداف، وكذلك فعلى المعلم أن يعين الأنشطة التي سيوجه الطلاب إليها وإلى ممارستها وأن يشرف على تنفيذها، بالإضافة إلى أنه يتعين على المعلم أن يعد الأسئلة إعداداً جيداً مع مراعاة الفروق الفردية والتنوع في هذه الأسئلة والتدرج فيها من السهل إلى الصعب، إذ لا يجوز الاعتماد على الارتجال في صياغة الأسئلة وطرحها على الطلاب.

بالإضافة إلى ما تقدم فإنه يتعين على معلم الصف أن يوضح وسيلة التقويم التي سيستخدمها في جميع مراحل الدرس وخطواته، إذ أن عملية التقويم هي عملية مستمرة يجب أن تبدأ مع بداية الحصة وتنتهي بنهايتها، ففي كل مرحلة من مراحلها يقوم المعلم بتقويمها، ومن هنا يتعين عليه تعيين وسائل التقويم في كل هذه المراحل حتى يستطيع أن يشخص ويقف على مواطن الضعف ومواطن القوة في جميع خطوات تدريسه ليدعم مواطن القوة ويتلافى مواطن الضعف، ويعمل على إزالتها ومعالجة أسبابها أولاً بأول، ومن الواضح أنه حتى يتمكن المعلم من التخطيط لدرسه بشكل فعال يتعين عليه أن يكون متمكناً من المادة الدراسية التي سيقوم بتدريسها، وبذا يكون مهيئاً للإجابة من أي تساؤل قد يطرحه عليه طلابه في أثناء

تدريسه، وبالإضافة إلى أنه يمكن المعلم من مادته يكسبه مزيداً من الثقة في نفسه وثقة طلابه به.

٢- التنفيذ:

وتشمل هذه المهمة من وجهة نظر الإدارة الصفية ما يأتي:

أ. إثارة الدافعية عند الطلاب وتشويقهم للدرس.

ب. استخدام أسلوب التدريس المناسب مع مراعاة ما يستجد على الموقف التعليمي وإحداث ما يلزم من تعديل في الأسلوب.

جـ. مناقشة الطلاب وإدارة هذه المناقشة.

فمن أهم المهمات التي يقوم بها المعلم داخل الصف هي تشويق الطلاب للدرس، وإثارة الدافعية عندهم للإقبال على الدرس، والتحصيل، فبدون أن ينجح المعلم في هذا فإن نجاحه في تدريسه وفي إدارته لتعليمه الصفي يكون ضعيفاً ولا يقدر على إدارة هذا الصف بشكل فعال، حيث أن التشويق والدافعية للدرس تشد انتباه الطلاب للدرس والإقبال عليه، وما هو ليس بخاف على أحد أهمية الانتباه في أثناء إعطاء الدرس أو ممارسة النشاط على القدرة على الإنجاز وبلوغ الأهداف.

ويستطيع المعلم أن يحكم على مقدار تشوق الطلاب للدرس من **خلال أعمال وممارسات يقومون بها** داخل الصف في أثناء الدرس، إذ تدل على عدم تشوقهم لهذا الدرس وعدم الإقبال عليه إن أكثروا من القيام بها ومن هذه الممارسات: انشغال الطلاب باللعب والنظر إلى أجزاء الغرفة، وإحداث صوت وضجة والنظر إلى التعلم باستمرار، وعدم توجيه الأسئلة في أثناء الحصة، وكذلك عدم الإجابة عن الأسئلة التي تطرح، وعدم محاولة الطلاب الاستفسار عن بعض النقاط، وإجابات الطلاب غير المتصلة بأسئلة المعلم وموضوع الدرس، وعدم إنجاز الطلاب ما يكلفون به بسرعة، وعدم مشاركتهم في الأعمال والأنشطة المفتوحة، ومحاولة اقتراحهم أنشطة غير الأنشطة المقترحة من قبل المعلم وشكوى الطلاب من أن الدرس كان مملاً واستياء الطلاب من القراءة في موضوع الدرس.

فإذا لاحظ المعلم ذلك عليه أن يتعرف على الدافع وراء عدم الإقبال على الدرس، وعدم الانتباه والشوق إليه ويمكن أن يكون ذلك **عائداً إلى عوامل عدة منها**: عدم استغلال المعلم لميول الطلاب واحتياجاتهم العقلية والاجتماعية والنفسية والعاطفية ويكون ذلك سبب تفرد المعلم في وضع أهداف تدريسه، وفي سيطرته على التعلم الصفي، وكذلك عدم وجود جو صفي مناسب يقبل فيه الطلاب على التعلم، وعدم قبول كل الطلاب مشاركين في الصف من قبل المعلم، وعندما يتعرف على هذه العوامل عليه أن يلجأ إلى وسائل مختلفة للتشويق، وإثارة الدافعية للتعليم، وهذه الوسائل يمكن أن تقسم إلى قسمين رئيسيين هما:

١. **وسائل داخلية**: وهي تلك الوسائل التي تكون متضمنة في الموقف التعليمي من حيث مراعاة أهداف الدرس، وإشراك الطلاب في وضع هذه الأهداف وتوضيحها لهم، واستخدام الأساليب المناسبة والوسائل التعليمية استخداماً سليماً، وتغيير نمطها بين الحين والآخر، ومراعاة رغبات وميول الطلاب، وإيجاد جو منظم وهادئ للتعلم، وإثارة حب الاستطلاع عند الطلاب، وتقديم أشياء مثيرة للطالب تجلب انتباهه.

٢. **وسائل خارجية**: وهي تلك الوسائل التي لا تكون متضمنة في الموقف التعليمي وتقوم على استخدام المعلم للثواب والجوائز والمغريات الأخرى الخارجة عن الموقف التعليمي.

وكذلك فإن هذه المهمة (التنفيذ) تشمل تقديم المعرفة باستخدام أساليب تدريسية مختلفة، وهذه المهمة من أكثر المهام أهمية لإدارة التعليم الصفي، فالمعلم يقوم بتقديم المعرفة بأساليب متعددة وأشهر هذه **الأساليب**:

أ. الشرح والمحاضرة.

ب. الحوار والأسئلة والتساؤلات.

جـ. حل المشكلات والمشروع.

د. الأساليب المبنية على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة والمختبرات العلمية والتعليم بوساطة الأجهزة والآلات كالتعليم المبرمج.

وفي أثناء تقديم هذه المعرفة يتعين على المدرس **مراعاة قواعد ومبادئ أساسية في التعليم** كالانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن العلمي إلى النظري ....

والأسلوب يتأثر بطبيعة المادة، ومستوى نضج الطلاب، والهدف الذي نرغب في بلوغه، وبالاختصار يمكن القول أنه يتعين على المدرس في أثناء محاولته تقديم المعرفة أن يتخير من الأساليب ما يساعده على تقديم هذه المعرفة بأسهل السبل وأيسرها وأقربها إلى ذهن المتعلم وما يتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله واهتماماته.

وكما أن هذه المهمة تشمل تقديم المعرفة كذلك فإن مشاركة الطالب ونقاشه وإدارة هذه المشاركة وهذا النقاش من النواحي المهمة التي يجب الاهتمام فيها أثناء تنفيذ التدريس وهي **من أهم الأدوار** التي يقوم بها المدرس داخل حجرة الدراسة وحتى يضمن المدرس مشاركة الطالب عليه أن يقوم بإثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتقديم الآراء والاقتراحات، واستخدام التعزيز الإيجابي كألفاظ المعلم البسيطة وإثاراته وتعبيرات وجهه التي تشجع سلوكاً معيناً وتدعمه، وكذلك معرفة النتائج بأن يقدم المعلم لطلابه معلومات عن مدى تقدمهم نحو تحقيق الهدف المرغوب فيه، وزيادة فرص النجاح من خلال وضع أهداف من السهل تحصيلها أول الأمر والتدرج في إدخال أهداف تتدرج في تحقيقها، وكذلك فإن تمثيل الأدوار يشجع الطلاب على المشاركة في الدرس، ومن أجل هذه المشاركة قد يلجأ المعلم كذلك إلى تقسيم الطلاب إلى فرق صغيرة حيث يتاح للطالب الواحد فرصاً أكبر للمشاركة مما لو كان أفرادها كبيراً.

وكذلك فإنه لا بد للمدرس من السماح للطلاب بالنقاش فيما بينهم حيث يعودهم هذا النقاش على أصول المحادثة الهادفة وينمي لديهم التفكير الناقد البناء ويساعدهم على تقبل الانتقادات الموضوعية، وحتى يكون النقاش هادفاً لا بد من

مروره **بعدة خطوات**: ففي الخطوة الأولى تحدد القضية المطروحة للنقاش ويختار المدرس في الخطوة الثانية من لديهم الرغبة في معالجة هذه القضية ثم يسمح لهؤلاء بالحديث مدة محدودة من الوقت يطرح المتحدث في تلك الفترة حلاً للقضية المطروحة ثم يحاور المدرس هؤلاء الطلاب لاستجلاء بعض الأمور لفترة محدودة يدخل بعدها بقية أعضاء الصف في النقاش، ويستحسن أن يختار عريفاً من بينهم لإدارة النقاش ويتدخل بين الحين والآخر، إذا كان أحد الطلاب يدير هذا النقاش، ويقوم هذا الطالب في نهاية الحديث بتلخيص الآراء المختلفة، ويشترط في النقاش الصفي أن يكون من النوع الذي يهدف إلى الوصول إلى الحقيقة وليس البرهان على قوة الحجة، فيعترف المناقش بخطأ حجته إذا وجد أقوى منها.

٢- الإشراف والمتابعة:

وتشمل هذه المهمة بالنسبة لإدارة التعلم الصفي العناصر الآتية:

أ. الضبط والمحافظة على النظام.

ب. مراقبة حضور الطلاب وغيابهم.

جـ. توجيه الطلاب وإرشادهم.

يعتبر **الضبط** من أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في داخل حجرة الدراسة حتى يتمكن المتعلم من مباشرة تدريسه عندما كون الصف غير منضبط وغير محافظ على النظام فإن المدرس لا يستطيع أن ينتقل إلى عملية التدريس.

إن انضباط الطلاب يعني إخضاع رغباتهم وميولهم ودوافعهم في سبيل تحقيق مثل أعلى أو هدف مرغوب في بلوغه، ومن هنا يتضح أن الانضباط يكون على **نوعين هما**:

أ. انضباط داخلي ينبع من الطلب نفسه حيث يعمل على المحافظة على الهدوء والنظام داخل حجرة الدراسة نتيجة اتجاه الطالب ورغبته في العمل وانهماكه فيه وتقبله لزملائه ومعلميه.

ب. انضباط خارجي وفيه يقوم الطالب المحافظة على النظام داخل الصف باستخدام وسائل خارجية كالثواب والعقاب.

ومن الملاحظ أن الانضباط الداخلي الذي يعمل على مساعدة الطفل على ضبط دوافعه وعواطفه وميوله ذاتياً يكون أكثر من جدوى وأفضل من الانضباط الخارجي الذي يعمل على المحافظة على النظام خوفاً من العقاب أو طمعاً في الثواب، ومن هنا فإنه يتعين على المعلم أن ينمي عند الطالب عملية الانضباط الذاتي المرتبط بالتربية الخلقية التي تزجر الفرد عن القيام بعمل غير أخلاقي بدافع ذاتي نتيجة لتنمية اتجاهات وأنماط سلوك مرغوب فيها عند هذا الطالب إذ لا يكتفي المعلم بالعمل على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات، إنما من أهم واجباته العمل على تربيته تربية أخلاقية بحيث ينضبط هذا الطالب انضباطاً ذاتياً، وبإمكانه أن يقوم بعدة ممارسات من أجل إيجاد الانضباط الذاتي عند طلابه ومن هذه الممارسات: استخدام الثواب والعقاب، وإفساح المجال أمام الطفل للمشاركة في النشاطات الاجتماعية، وممارسة نوعاً من الحكم، وتقويم التصرفات التي يقوم بها، وتوضيح أنماط السلوك المرغوب فيها.

وبقدر ما يكون المعلم قادراً على قيادة الصف وإدارته بقدر ما يكون مؤثراً على انضباط الطلاب، وكذلك فإن العلاقة السائدة بين المعلم وطلابه لها أكبر الأثر في انضباط هؤلاء الطلاب بالإضافة إلى الكيفية التي ينظم المعلم النشاطات التعليمية داخل حجرة الدراسة ويوجهها.

ومن الملاحظ أن الطالب عندما يفقد الرغبة في التعلم، فإنه يلجأ إلى الإخلال بالنظام، وبإمكان المعلم أن يلجأ إلى بعض الإجراءات التي تشجع الطلاب على المحافظة على النظام منها، محاولة إيجاد بيئة تعليمية يسودها الجد والعمل، وتوفير الظروف الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتجنبه إحداث الاضطراب وعدم الظهور بانزعاج إذا حدث إخلال بالنظام واتخاذه موقفاً حازماً إزاء ذلك، والمحافظة على توفير علاقات حسنة بينه وبين طلابه مع ملاحظة أن الطلاب لا يحترمون المعلم

المتشدد كثيراً، كما أنهم لا يقدرون المعلم المتساهل معهم أكثر من اللازم، وعلى المعلم أن ظهر بمظهر المتحمس لعمله والمقبل عليه بجد ونشاط، ولا يبدو عليه الملل والسأم والتثاقل، وعليه أن ينوع من النشاطات الصفية، وتحديد الواجبات التي تعطى للطلاب.

وهناك ظاهرة أخرى لا بد للمعلم كمدير للصف أن يراعيها وينتبه لها نظراً لأهميتها وارتباطها ارتباطاً وثيقاً بمقدرة الطالب على التعلم، وهذه الظاهرة هي **ظاهرة الغياب** التي إذا تكررت وكثر غياب الطالب أدى به الأمر إلى عدم مقدرته على التعلم، ومتابعة التحصيل والنجاح في المدرسة، وإذا لم يبادر المعلم ومدير المدرس إلى معالجة هذه الظاهرة حال ملاحظتها عند الطالب، قد تؤدي إلى حرمانه من التعليم وترك المدرسة، ولذا فإنه يتعين على المعلم أن يتعرف على أسباب الغياب تعرفاً صحيحاً واقعياً حتى يستطيع أن يضع الدواء الناجح للتخلص من هذه الظاهرة، ومن **الأسباب القسرية**: المرض، وكذلك فإن الفقر يعد عاملاً مهماً، فإن العوامل التي تؤدي إلى الغياب، وكذلك عدم التكيف الاجتماعي للطالب في المدرسة مع زملائه، وسوء المعاملة التي يتلقاها منهم ومن معلميه، تؤدي به إلى التغيب عن المدرس، كما أن كره الطالب لموضوع دراسي معين، ،عجزه عن التحصيل المناسب يؤدي به إلى التغيب عن هذا الدرس.

بعد أن يقف المعلم على أسباب الغياب عليه أن يأخذ دوره لمعالجة هذه الأسباب والقضاء عليها ليعود الطالب إلى الانتظام في المدرسة والحضور إليها، ومن الأعمال التي يمكنه القيام بها لمعالجة أسباب الغياب الاتصال المستمر بأولياء الأمور للوقوف على ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، واتجاهاتهم نحو المدرسة والقيم، وتنويع البرنامج التربوي والنشاطات المدرسية التي تنشئها المدرسة لطلابها، وتحويل التعيسين باستمرار إلى المرشد النفسي في المدرسة، ليقوم بمعالجة مشكلة الغياب الناتجة عن نواح نفسية كشعور الطالب بالخوف من المدرسة أو المعلم أو الطلاب، وعدم تلبية المدرسة لحاجات الطالب وشعوره بالقلق وعدم الاطمئنان في البيت والمدرسة.

وكذلك فإن من واجبات المعلم كمدير للصف أن يقوم **بإرشاد الطلاب وتوجيههم** لما يفيدهم في معالجة المشكلات التي يعانون منها، ومساعدتهم على حلها وتزداد المسؤولية للمعلم إذا لم يتوافر في المدرسة مرشد نفسي واجتماعي، إذ عندما يصبح هذا الإرشاد من الواجبات المهمة التي يتعين على المعلم أن يقوم بها، فيقوم بإرشادهم إلى أساليب المطالعة الجيدة، وإلى أنماط السلوك المحببة والمرفوضة في المدرسة، وإلى العلاقات التي يجب أن تسود بين الطالب وزملائه وبينه وبين معلميه، وإلى النشاطات التي بإمكانه ممارستها، وإلى نوع الدراسة التي يتعين عليه أن يقوم بها وتكون مفيدة له في مستقبل أيامه.

٤- التقويم:

يمكن تعريف التقويم بأنه عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة، وهذا التعريف يوضح لنا أنه عند القيام بتقديم الطلاب يتعين علينا أن نشخص نقاط الضعف عندهم للانتباه إليها ونقاط القوة لتدعيمها، ونعمل على علاج هذه النقاط. ومن الواضح أن المعلم وحده لا يستطيع أن يقوم بهذه المهمة، بل يجب أن يتعاون في القيام بها مدير المدرسة وسائر الهيئة التدريسية فيها، وكذلك فإن عملية التقويم عملية مستمرة تبدأ منذ بداية الحصة، إن كان يقوم المعلم بتدريسه، وتنتهي بانتهائها، وكذلك يقوم عمل الطالب ككل منذ دخوله المدرسة حتى انتهائه منها، ويجب أن يستمر المعلم والمدير وكافة القائمين على تربية الطفل وتنشئته في تقويمه.

أما بالنسبة للمعلم كمدير للصف فإنه يقوم بتقويم عمل الطالب، ومعرفة درجة تقدمه ومدى استفادته من الدرس منذ مقدمته حتى التقويم الختامي للحصة. فهو يلاحظ ويقوم الطالب في أثناء عرض الدرس، وتقديم المعرفة حتى الانتهاء من الحصة، ويلجأ في تقويمه إلى أساليب متعددة متنوعة، فيستخدم الأسئلة والاختبارات الشفوية والتحذيرية، والملاحظة والمقابلة وغيرها.

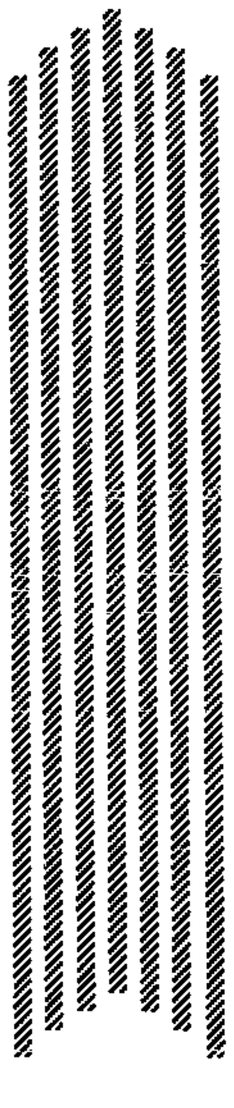
ومن الجدير بالذكر أن المعلم عند تقويمه لطلابه عليه أن ينطلق من **منطلقين أساسيين هما:**

أ- النظرة الشمولية لوضع الطالب التربوي، فربما يكون الطالب ضعيفاً في مادة معينة، وقوياً في المواد الأخرى، ،لذا فإنه من المستحسن لمعلم المادة التي يعاني الطالب من ضعف بها أن يستوضح من زملائه معلمي المواد الأخرى عن وضع هذا الطالب، إذ أن هذه النظرة الشمولية تساعد المعلم على الوقوف على جوانب الضعف والقوة لدى الطالب، مما يسهل عليه معالجة نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة عنده.

ب- تقويم عمل الطالب من خلال إنجازاته هو، وليس من خلال مقارنتها بإنجازات غيره من الطلاب.



الفصل الثالث



مساعدات إدارة التعلم الصفي

الفصل الثالث
مساعدات إدارة التعلم الصفي

لقد سبق لنا وذكرنا في أثناء الحديث عن شمولية إدارة التعليم الصفي إن هذه الإدارة تهتم بحجرة الدراسة بشكل رئيس، لأن الجو الذي يتم فيه التعلم، يجب أن يكون جواً مريحاً دافئاً، يشعر الطالب فيه بالهدوء والطمأنينة ويرتاح المعلم في هذا الجو حيث يتم التفاعل بينه وبين طلابه، وإذا لم يكن هذا الجو مريحاً للطالب والمعلم، فإن الطالب لا يقبل على التعلم ويحاول إيجاد المشكلات والفوضى والاضطراب، أي قد ينتقل إلى العدوانية في تصرفاته وسلوكه، أو قد ينسحب من الموقف التعليمي بشكل عام، ويصبح انطوائياً انعزالياً لا يتفاعل ولا ينسجم في هذا الجو الكئيب غير الذي وجد فيه ولا نعني بالجو الصفي فقط واقع الحجرة الدراسية، بل هنالك أجواء مختلفة تؤثر على إدارة التعلم الصفي ونجاح المعلم في هذه الإدارة، وهذه الأجواء هي:

١. الجو الفيزيقي (الطبيعي) والصحي.
٢. الجو النفسي.
٣. الجو الاجتماعي.

*** الجو الفيزيقي (الطبيعي) والصحي:**

وهذا الجو يعتمد اعتماداً كبيراً على واقع غرفة الصف التي يجب أن تتوافر فيها عدة أمور حتى يكون جوهاً مريحاً للطالب الذي يقضي معظم يومه الدراسي في داخلها، فإذا لم تكن كذلك دخل السأم والملل إلى نفسه، فلا يتصور أن الطالب يكون مرتاحاً وبالتالي متفاعلاً ومقبلاً على التعلم والتعليم في جو غرفة صف ليست مريحة له، جدرانها قذرة، طلاؤها متساقط، أرضيتها غير مستوية، أثاثها قديم مهشم، سقفها مشقق، فما واجب المعلم إزاء هذا؟؟

إن المعلم يستطيع أن يقوم بأمور عدة لتحسين هذا الجو غير المريح إلى جو مريح دافئ، وعليه أن يتحمل مسؤولياته من أجل هذا التغيير.

ومن الأمور التي يستطيع القيام بها في هذا المجال بالإضافة إلى الاهتمام بنظافة الغرفة وتهويتها وإضاءتها ما يأتي:

أ- تكليف الطلاب أنفسهم بإصلاح المقاعد، وطلاء الجدران، والمناضد، ورفوف الكتب، والكراسي، وترتيب الأثاث الجديد منه أو بعد إصلاحه بحيث يكون سهل الحركة، ومتمشياً مع المواقف التعليمية المتعددة.

ب- الاهتمام بأناقة غرفة الصف، وجعل ذلك من المشروعات التي يكلف الطلاب القيام بها، فيطلب منهم تعليق اللوحات والصور الجذابة على الجدران، والتي يكونون قد أسهموا في عملها أو أحضروها جاهزة وكذلك تكليفهم بتنظيف السبورة بعد كل حصة، ويجب الانتباه إلى وجوب تغير الصور والمناظر بين الحين والآخر.

جـ- الاحتفاظ بمستلزمات التدريس كالخرائط والصور والمساطر والأفلام والكراسات في نظام وترتيب، وفي هذا المجال يمكن استغلال حب الطلاب لمدرستهم وفخرهم بها وإرشادهم إلى كيفية الاعتناء بهذه المستلزمات والمحافظة عليها، ووضعها في مكان خاص به يسهل الوصول إليه.

د- الاهتمام بتوفير بعض الاحتياجات التي يحتاجها الطلاب من أجل إبقاء غرفة الصف مرتبة منها: توفير المكاتب لتعليق الأشياء عليها، توفير لوحة إعلانات الصف والمحافظة عليها أنيقة، توفير بعض الدواليب والرفوف، توفير مكتبة للصف في حجرة الدراسة.

*** الجو النفسي:**

لا يكفي للمعلم حتى ينجح في تدريسه أن يكتفي بتهيئة الجو الفيزيقي والصحي لغرفة الصف بل يتعين عليه أن يولي عناية فائقة لإيجاد جو نفسي مريح

للطالب لما لهذا الجو من أثر كبير في تكوين شخصية الطفل وسلوكه وأخلاقه وأسلوب تفكيره، لأنه يلازم عملية التعلم ولا ينفصل عنها، إنه يتعين على هذا المعلم أن يعمل على مساعدة الطالب حتى يكون راضياً عن نفسه واثقاً فيها خالياً من التوترات والصراعات النفسية، ويتم هذا بإشباع دوافع الفرد المختلفة بصورة ترضي الفرد والمجتمع في آن واحد.

• الجو الاجتماعي:

إن إيجاد جو اجتماعي مناسب في غرفة الصف لا يقل أهمية عن إيجاد الجو النفسي فيها، بل هما متلازمان لا ينفصلان، ومتكاملان لا بد من توفير كل منهما حتى يستطيع الطالب أن يشعر انه يعيش في جو مريح مطمئن إلى من يتعامل معه سواء أكان طالباً أم معلماً، ولذا بات على المعلم أن يعمل على مساعدة الطلاب على عقد صلات اجتماعية قوية مع من يتعاملون معهم دون رغبة في السيطرة أو العدوان عليهم؛ بل يعمل المعلم على إيجاد هذه الصلات التي يعمل على تقبل الآخرين والتعاون معهم، وبإمكانه أن يوجههم إلى الأعمال الجماعية والألعاب الجماعية والمشاريع التعليمية الجماعية التي تعمل جميعها على نمو الفرد نمواً اجتماعياً بشكل سليم، وهذا النمو من الأهداف التي تسعى التربية إلى بلوغها عند الفرد المتعلم، وكذلك فإن من واجب المعلم في هذا المجال أن يعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية بينه وبين أولياء الأمور مع بعضهم بعضاً، لما لذلك من أثر في تنمية جو اجتماعي سليم بين طلابه.

ونظراً لما للجو النفسي والاجتماعي من أثر على نمو الطالب وتعلمه، لذا يتعين على المعلم أن يحاول إشباع الاحتياجات النفسية والاجتماعية عند الطلاب، ومن هذه **الاحتياجات**: الحاجة إلى الحب، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى المعرفة، واكتشاف الأشياء، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة أو الصف أو المدرسة والاعتزاز بها، والحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى تحمل المسؤولية، وهذا مما يشجع

المعلم على تكليف الطلاب بأعمال وتحميلهم مسؤوليات يقبلون على تنفيذها وتحملها بحماسة، وتعمل بالتالي على نموهم اجتماعياً ونفسياً بشكل سليم.

الشكل التنظيمي للطلاب:

إن أهم العوامل التي تعمل على إيجاد جو من الانسجام داخل غرفة الصف، وتؤدي بالتالي إلى إقبال الطلاب على التعلم والتعليم هو تنظيم هؤلاء الطلاب في مجموعات بناء على قدراتهم العقلية ومستوى ذكائهم، فهل أنظمهم في مجموعات متجانسة أم في مجموعات أخرى غير متجانسة؟؟ لا بد من التنويه في هذا المجال من أنه لا يوجد رأي متفق عليه على الطريقة المثلى لهذا التنظيم، ولكن يكاد يكون من المرجح عند معظم المربين أنه لا يجوز فصل الطلاب وتقسيمهم إلى فئات متجانسة حسب مستويات الذكاء بحيث يطلب من الأذكياء الجلوس في مجموعة واحدة متقاربة، والمتوسطون في مجموعة ثانية والضعفاء في مجموعة ثالثة، أو أي شكل يفهم منه أنه يقسم الطلاب داخل غرفة الصف الواحد أو داخل حجرات الدراسة تقسيماً مبنياً على قدراتهم العقلية ومستويات ذكائهم، لن هذا يؤدي إلى زيادة الطالب الضعيف ضعفاً، بينما يزيد الطالب القوي غروراً، وهو ما نحرص على تجنبه في التربية، بل المرجح عندهم في تنظيمهم في مجموعات غير متجانسة مع مراعاة الفروق الفردية عندهم.

أما بالنسبة لترتيب جلوس الطلاب داخل الصف، فإن له كذلك أثراً كبيراً في إقبال الطلاب على التعلم والتعليم، إذ أن الطالب عندما يجلس على مقعد بجانب صديقه يشعر بالثقة والارتياح، ولذا كان من الحكمة أن يمنح هذا الطالب حق الجلوس حيثما يريد بحيث لا يؤدي جلوسه هذا إلى إلحاق الضرر به فيدفعه إلى الانصراف من الدرس إلى كثرة اللعب والحديث مع زميله، مما يقوده إلى عدم التركيز والانتباه ومتابعة الدرس، وأنه في هذا المجال لا بد من مراعاة أمور مهمة يجب أن ينتبه لها المعلم عند ترتيب جلوس طلابه داخل الصف ومن **أهم هذه الأمور** ما يأتي:

١- مراعاة الناحية الصحية والفسيولوجية عند الطلاب بحيث يطلب من ضعاف البصر أو السمع الجلوس في المقاعد الأمامية قرب المعلم والسبورة.

٢- الطلب إلى قصار القامة الجلوس في المقاعد الأمامية كذلك.

٣- مراعاة المساحة اللازمة لجلوس الطلاب وتحركهم بين المقاعد والمساحات التي يحتاجونها للأنشطة المختلفة.

أما أهم أشكال تنظيم جلوس الطلاب فهي:

١- تنظيمهم في صفوف متوازية:

وهو الشكل السائد في تنظيم الطلاب في معظم المدارس، وهذا التنظيم يؤدي إلى ترتيب الطلاب وسهولة الإشراف عليهم ومراقبتهم وملاحظتهم في أثناء تعلمهم وتعليمهم، ويلاحظ في هذا التنظيم أن الطلاب يكونون منتظمين أفقياً وعمودياً مع مساقات بين كل مجموعة من المقاعد مستخدم كممرات للطلاب في أثناء تحركهم وخروجهم في المقاعد التي يجلسون عليها، ومن المآخذ على هذا التنظيم أنه يحد من حركة الطلاب، ويحد كذلك من استغلال غرفة الصف في النشاطات المختلفة التي يمارسها الطلاب داخلها، كما أنها لا تتناسب مع صغار الطلاب في المدرسة الأساسية وخاصة في الصفوف الأولى من هذه المدرسة، لأن الحركة وسهولتها شيء ضروري وأساسي بالنسبة لهذه الفئة من الطلاب والمقاعد المتقاربة أفقياً وعموداً لا تسمح بتحرك الطلاب أو الإخلال بتنظيم هذه المقاعد.

٢- التنظيم في مجموعات:

إن تنظيم الطلاب في مجموعات هو نوع من تنظيم الفصل الدراسي يهدف إلى تكييف المنهج المدرسي لاحتياجات طلاب الصف وقدراتهم، وهو في جوهره مرحلة من مراحل إدارة التعلم الصفي، وهو وسيلة وليس غاية في حد ذاته، إذ أنه يركز على ماذا يتم مع المجموعة وكيف يتم وكيف يشعر الطلاب والمعلم بشأن المجموعة؟؟

ويتطلب هذا التنظيم أنواعاً من الإجراءات والمواد وإعادة تشكيل تنظيم الطلاب إلى مجموعات جديدة كلما حققوا الأهداف المرغوبة، وهذا يستلزم التقويم المستمر لأهداف التشكيل والتأثير الذي أحدثه في الطلاب المنتمين إلى المجموعة، ولا ينجح المعلم في وضع الطلاب في مجموعات إن لم يكن عارفاً معرفة صحيحة ومقدراً طلابه جيداً، ويلجأ إلى هذا التنظيم من أجل بلوغ أغراض متعددة منها تهيئة الظروف المناسبة لتدريس مهارة معينة، وتنمية اهتمامات الطلاب ويحسن استخدام هذا الشكل في دراسة المواد الاجتماعية أو الاقتصاد المنزلي أو التربية الرياضية والصحية، حيث يكثر النقاش والتخطيط الجماعي والقيام بالبحوث.

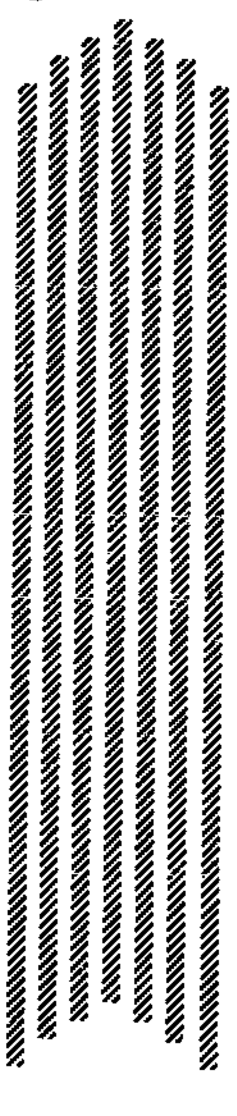
وهناك أسس يبنى عليها هذا التشكيل منها: تكوين المجموعات لمواجهة مشكلة خاصة أو اهتمام خاص، إذ كثيراً ما تتألف مثل هذه المجموعة من طلاب يختلفون في مستويات قدرتهم ويستعملون كتباً ومواد دراسية أخرى تتناسب مع قدرتهم الفردية، ولكنهم يشتركون في هدف واحد، قد تكون المجموعات من أجل بلوغ أغراض اجتماعية لاتصال هذه الأغراض باهتمامات الطلاب ومشكلاتهم الخاصة، ويحب الأطفال ذوو الاهتمامات المتماثلة أن يعملوا معاً في لجان للموسيقا أو تزيين غرفة الدراسة أو توزيع اللبن والكعك هنا مما يدفع كل طالب كي يحقق جميع طاقته الكامنة، ويتعلم من خلال حقيقة الإجراءات الديمقراطية، ويمارس أساليب الاتصال ويقف على التخطيط المثمر للمجموعة وعملياته، ويكتسب التبصر بشخصيات الطلاب الآخرين، وينمي صفاته الشخصية الخاصة، ويتعلم كيف يكون قائداً أو مقوداً؟؟

٣- التنظيم الدائري:

وبموجب هذا الشكل يتم تنظيم جلوس الطلاب على شكل دائري، أو تقسيمهم إلى مجموعات بموجب الأسس التي ذكرت عند الحديث عن تكوين المجموعات والطلب من كل مجموعة أن تجلس على شكل دائري، والمتمعن في هذا الشكل من التنظيم يجد أن من أهم المآخذ الموجهة إليه هو عدم تمكن المعلم من

السيطرة على الصف، ومراقبته وملاحظته، ومتابعته والإشراف عليه إشـرافاً مباش
بشكل سليم، وكذلك فإن هذا الشكل من التنظيم لا يصلح في جميع المواد الدراس
وفي جميع الحالات، إنما يكـون فعـالاً ومحببـاً في المواضيـع الـتي تعـالج مشـكلا
اجتماعية تتطلب الدخول في نقاش، حيث يكون الطلاب جميعاً في مواجهة بعضـه
بعضاً، والمعلم يجلس أو يقف في مكان معين بحيث يشرف على هذا النقـاش فيتدخ
فيه ويقوده أو يوجهه حيثما لزم ذلك.

الفصل الرابع



التفاعل الصفي

الفصل الرابع
التفاعل الصفي

مفهوم التفاعل الصفي:

يمكن **تعريف التفاعل** بأنه حالة داخلية في الفرد تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط مع الاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، ويكون ذلك بتلبية المادة الدراسية لاحتياجات الطالب واهتماماته الفعلية الأمر الذي يدفعه للإقبال على التعلم برغبة وقوة، وتوفر له الحافز للتغلب على ما قد يعترضه من صعوبات، وتوفير الظروف المشجعة على الإسهام في النشاطات المختلفة وتعزيز هذا النشاط.

ونحن نولي أهمية كبرى لتفاعل الطفل مع بيئته في تنمية تفكيره، إذ بذلك نستطيع أن نتعرف إلى أنماط التفكير عنده من خلال ملاحظتنا لسلوكه في مواقف هذا التفاعل.

والطفل يمارس **العمليات العقلية** عندما ترتبط بواقع حسي، الأمر الذي يدفعنا إلى توفير المواد المحسوسة في غرفة الصف، وتوفير نشاطات تعليمية توظف روح اللعب عنده، فذلك أمر أساسي في تنظيم تعلم الطالب، وكشف أنماط التفكير عنده وهو يلعب أو يتعامل مع زملائه أو يراقب غيره أو يشاهد الحيوانات أو الظاهرات الطبيعية.

ويكون توظيف اللعب عن طريق الألعاب التربوية والتعبير عن الذات والاستماع، ثم الاستكشاف عن طريق الأسئلة والإجابة عليها بإثارة الفضول عندهم أو الشك والحيرة، ويكون الاكتشاف عن طريق ممارسة الطفل للعمل معتمداً على نفسه في اكتشاف حقائق وخبرات جديدة.

والتفاعل الصفي على نوعين هما:

١- التفاعل المغلق.

٢- التفاعل المفتوح.

فالتفاعل المغلق يعتمد على سيطرة المعلم سيطرة تامة بحيث لا يفسح المجال أمام الطالب للتعبير عن رأيه ومشاعره بحرية وانطلاق.

أما التفاعل المفتوح فهو عكس المغلق بموجبه يتقبل المعلم أفكار الطلاب ويشجعهم على الأسئلة ويحترم آراءهم ولا يهزأ بها مهما كانت.

وهناك عوامل تثير التفاعل وأخرى تعمل على تثبيطه.

• عوامل مثيرة للتفاعل:

أما العوامل التي تثير التفاعل فهي:

أ. تقبل الأسرة للمدرسة واهتمام المجتمع بالتحاق الطلاب في المدرسة.

ب. توفير الجو الآمن المتحرر من الخوف والقلق والسماح بالتعبير بانطلاق.

جـ. إدخال بعض التغييرات في الصف.

د. أن يكون للتعليم معنى عند الأطفال وبالطريقة التي يفضلونها، ويكون للتعليم معنى عندهم إذا لبى احتياجاتهم ورغباتهم.

هـ. تكليف الطلاب القيام بأعمال يقدرون عليها وتتطلب أعمال الفكر.

و. أن يجعل الطلاب يهتمون مما يتعلمون ولا ينصرف اهتمامهم للعلامات فقط.

ز، أن تتاح للطالب الفرصة لإحراز العديد من النجاحات بحيث تبعث فيه السرور الناجم عن بلوغ الهدف وتحقيقه.

حـ. أن توظف الأنشطة في اللعب والاستكشاف.

ط. أن نمتنع عن إجراء العقاب البدني والنفسي.

ي. أن نكثر من استخدام المثيرات الحسية الوظيفية في الصف.

ك. أن نستخدم مواد مشجعة كالثناء والإعجاب والتقدير.

• عوامل مثبطة للتفاعل:

أ. عدم إتاحة الفرصة للطالب ليعبر عن أفكاره.

ب. بتر الأنشطة الممتعة بسبب انتهاء الحصة.

ج. الصوت المرتفع والصراخ.
د. تعرض الطالب في الصف لمواقف عديدة من الصراع والتوزع.
هـ. مطالبة الطالب بالانضباط.

أنماط التفاعل الصفي:

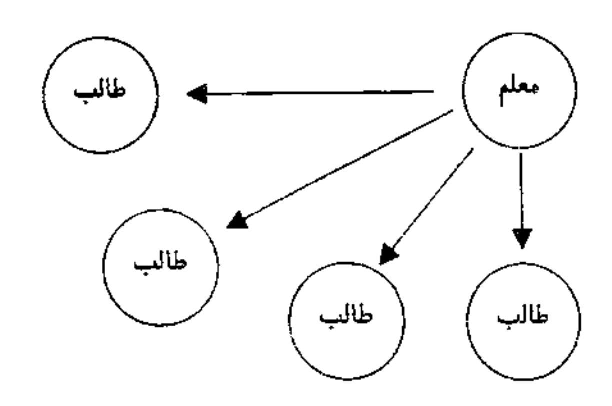
إن الاتصال بين المعلم والطلاب في المواقف التعليمية يشكل الأساس في العملية التربوية، إن عملية الاتصال بينهما نابعة من **طريقتين هما**:
أ. الاتصال اللفظي ويكون عن طريق الكلام أو الحديث.
ب. الاتصال غير اللفظي ويكون عن طريق الإشارات وحركات الأيدي، وغيرهما، أما في مجال التفاعل الصفي فهو يقوم محل الاتصال اللفظي بين المعلم والطالب.

وتمكن العلماء من وضع مجموعة من الأنماط للتفاعل اللفظي (الصفي) يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١- النمط الأحادي:

وفيه يقوم المعلم بطرح ما يود قوله إلى الطلاب دون أن يستقبل منهم أي إجابة، ويتصف هذا النمط بما يأتي:
- أنه أقل أنماط التفاعل الصفي من حيث الفاعلية.
- إن موقف الطلاب في هذا النمط يتصف بالسلبية المطلقة.
- إن موقف المعلم في هذا النمط إيجابياً.
- إن هذا النمط يمثل الأسلوب التقليدي للتدريس.
- إن حصيلة التعلم التي تتم في هذا النمط عند الطالب تتركز حول الحقائق والمعارف.

ويمكن توضيح هذا النمط الأحادي على الشكل الآتي:



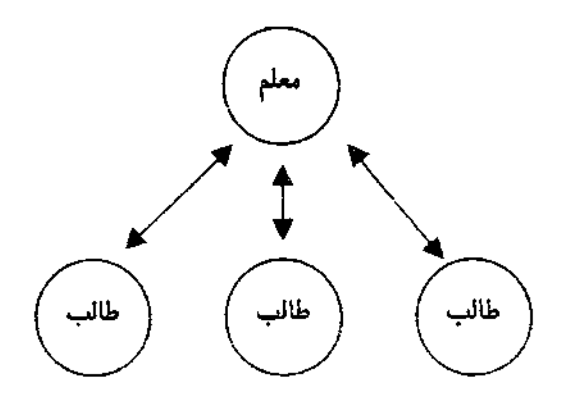
ويلاحظ في هذا الشكل أن التفاعل موجه من المعلم باتجاه السهم (↓) إلى الطالب دون أن يعود السهم (↑) إلى المعلم.

٢- النمط الثنائي:

وفيه يسمح المعلم بورود استجابات إليه من الطلاب، ويتميز هذا النمط بالأمور التالية:

- يتعرف المعلم إلى مدى ما قاله عند الطالب.
- يسود عند المعلم شعور بأن جميع ما قاله لم ينقل للطالب على النحو المطلوب.
- أنه أكثر فاعلية من النمط الأحادي.
- فيه يسأل المعلم أسئلة تساعده في اكتشاف مدى الفائدة التي حققها الطلاب.
- أن حصيلة التعلم في هذا النمط تتركز على حقائق المعارف.
- لا يسمح في هذا النمط بالاتصال بين طالب وآخر.
- أن المعلم في هذا النمط هو محور الاتصال.
- أن استجابات الطلاب تعد وسائل تدعيم سلوك المعلم التدريسي.

ويمكن تمثيل هذا النمط على الشكل الآتي:



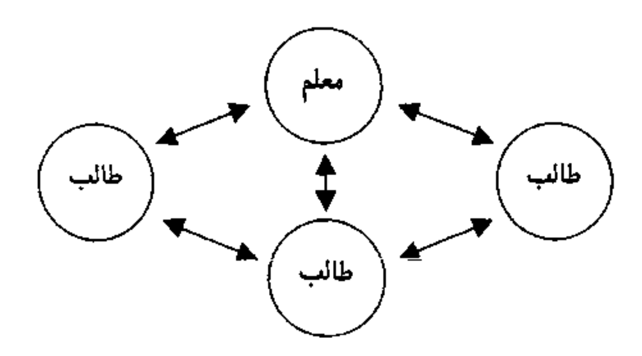
لاحظ رجوع السهم (↕) من الطالب إلى المعلم.

٣- النمط الثلاثي:

وفيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين عدد محدود من طلاب الصف الواحد ويتصف هذا النمط بما يأتي:

- يسمح فيه بتبادل الخبرات والآراء بين عناصر الموقف.
- لا يكون المعلم فيه مصدراً وحيداً للتعلم.
- يتيح للطلاب فرص تعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر للطلاب.

ويمكن تمثيل هذا النمط على النحو الآتي:



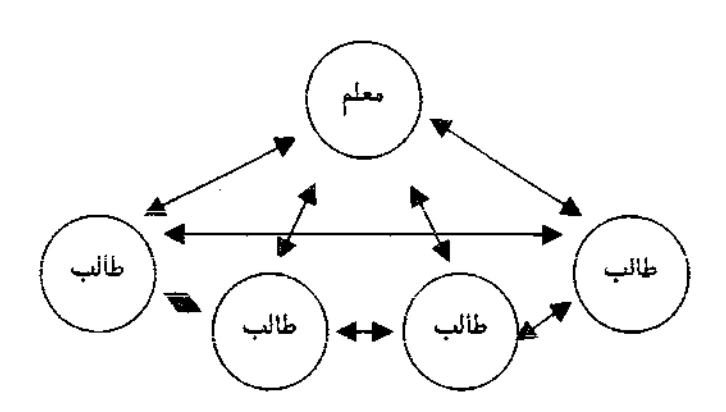
لاحظ اتجاه الأسهم (↕ ↔) بالشكل.

٤- النمط المتعدد الاتجاهات:

وفيه تتسع فرص الاتصال بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وتعدد اتجاهاته ويتميز هذا النمط بالأمور التالية:

- اتساع فرص التفاعل بتبادل الخبرات بين المعلم والطلاب.
- يسمح لكل طالب بنقل أفكاره وخبراته للآخرين.
- أنه أفضل الأنماط المعروفة في التفاعل الصفي.

ويمكن تمثيل هذا النمط على النحو الآتي:



لاحظ اتجاهات أسهم التفاعل(↕ ↔).

مما تقدم يلاحظ أن أنماط التفاعل تتميز بالأمور الآتية:

- تؤكد على حق الطلاب في التعبير عن أنفسهم أثناء الحية.
- تسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم بحرية.
- تساعد على اكتساب الطالب للمهارات التعليمية.
- أنها وسائل لتحقيق الأهداف التعليمية.

ويؤخذ على أنماط التفاعل أثناء التطبيق من قبل المعلم ما يأتي:

- يميل المعلم إلى استخدام النمط الذي يساعده في إنهاء المادة التعليمية للطالب في المدة المقررة تمشياً مع رغبة السلطات التعليمية.

- يخشى المعلم من عدم قدرته في إدارة نمط أو أنماط تفاعل متطورة بحجة انتشار الفوضى أثناء الحصة من خلال الكلام الذي يدور حول المادة التعليمية وتحقيق الأهداف لا يعد في بند الفوضى.

• أساليب تحسين التفاعل الصفي:

يمكن تحسين أساليب التفاعل في الصف بتحسين وسائل الاتصال، ومن النقاط التي يمكن من خلالها تحسين عملية الاتصال ما يأتي:

١- تحسين القدرة اللغوية والمهارات الكلامية للمعلم ويتحقق ذلك عن طريق:

- تنويع النبرة الصوتية.
- إظهار المشاعر أثناء التحدث.
- استخدام الحركات والإشارات المعبرة.
- لفظ الكلمات بوضوح دون اللجوء للصراخ.

٢- تنظيم الموضوع الذي يراد تدريسه وفق البنود الآتية:

- المقدمة وفيها يجب أن يخبر الطلاب بما ينوي عمله.
- المناقشة (طريق العرض) وفيه يعرض الدرس.
- المراجعة وتشمل تذكير الطلاب بما سبق أن قاله المعلم.

٣- تحديد احتياجات الطلاب وتعديل في المفاهيم والأمثلة التي تم التخطيط لها.

٤- الإصغاء لأسئلة الطلاب وتعليقاتهم.

٥- الانتباه إلى عدم اهتمام الطلاب في المحاضرة.

٦- تجنب المواد الفنية والصعبة.

٧- التخلص من الضجة والأصوات المزعجة.

٨- التقليل من الدافعية للتعلم إذا كانت تتمتع بدرجة عالية.

الفصل الخامس

سلوك المدرس
ومهماته داخل الصف

الفصل الخامس
سلوك المدرس ومهماته داخل الصف

ماذا يدور في غرفة الصف؟ كيف يكون سلوك المدرس؟ ما مهمات المدرس؟ أسئلة سنحاول الإجابة عنها في صلنا الثاني بعد أن قمنا في الفصل الأول بطرح مراجعة لطرق التدريس في الماضي والحاضر.

معلوم أن سلوك الإنسان غير سلوك الحيوان، يأتي الاختلاف هذا من أن سلوك الإنسان يكون في الغالب لفظياً - أو بعبارة أخرى يمكن القول بأن الحديث عند الإنسان والكلام يقدم أفكار الإنسان واتجاهاته التي تكون لها علاقة في تسيير سلوكه، فكثيراً ما نتنبأ بسلوك الإنسان من جراء السماع إلى حديثه.

هب أننا قمنا بجولة في أرجاء مدرسة ما لنرى الواقع على الطبيعة، سوف نلاحظ أن ٧٠٪ من المدرسين يقومون بالتحدث للتلاميذ فهم أما يشرحون أو يسألون أو يحاورون تلاميذهم، نسمي ذلك سلوك المدرس في الصف.

أولاً- إثارة الدافعية والرغبة عند التلاميذ:

يمكن للمدرس بشكل خاص وللمدرسة ومناخها الاجتماعي بشكل عام دفع التلاميذ وإثارة رغباتهم في الدراسة والمتابعة، ويمكن لها قتل هذه الرغبة والدافعية إن هم أرادوا ذلك، يتكون لدى بعض التلاميذ كراهية ونفور من مادة معينة والسبب وراء ذلك يكون أسلوب المدرس ومعاملته لهؤلاء التلاميذ، ولا نقول هنا بأن المدرس يقصد ذلك وإنما تحصل نتيجة تصرفات تصدر عنه وتكون غير مقصودة أو لا شعورية، إن المدرس الذي يعطي الوظيفة البيتية مثلاً ولا يقوم بتصحيحها بدقة، والمدرس الذي لا يتسلسل في مادته يوماً بيوم رابطاً ما أعطاه بالأمس بما سيعطيه اليوم، والمدرس الذي لا يقوم بتحضير مادة درسه أو لا يتقن تلك المادة، والمدرس الذي لا يتحلى هو نفسه بالحماس والدافعية في تدريسه لا يمكن له أن يثير الدافعية بالتالي عند تلاميذه، فالمدرس إذاً هو العنصر الأساسي في إثارة الرغبة والدافعية في التلاميذ ويمكن أن يتم بتحضير مادة الدرس وبمتابعة نشاطات تلاميذه بدقة

وبتصحيح الوظائف وبإظهار حماسة لمادة درسه. يمكن القول بعبارة أخرى وباختصار بأن الاهتمام يثير الهمم.

يمكن أيضاً للمدرس إثارة الدافعية في تلاميذه عن طريق الثواب والعقاب ومع أن المكافأة أجدى بكثير من العقاب إلا أن هناك قلة من التلاميذ يعرفهم عادة المدرس لا تثار لديهم الدافعية إلا بشيء من العقاب كأن يطلب المدرس قدوم أولياء أمورهم إلى المدرسة أكثر من غيرهم بقصد التنسيق بين البيت والمدرسة، لا نقصد هنا بالطبع العقاب البدني أو السجن أو التأخير بعد الدوام، وذلك لأن هذه جميعاً ثبت عدم جدواها وعى العكس من ذلك فإنها تثير نقمة التلاميذ على المدرسة والمدرس ومادة الدرس وتقود في أحيان كثيرة إلى التسرب من المدرسة.

ثبت على الوجه الثاني جدوى المكافأة إذا أحسن استعمالها بحيث لا تصل إلى درجة الإسفاف والابتذال، ومن غير المستحسن أن يبني المدرس علاقته مع التلاميذ على المكافأة فقط وذلك لأن التلاميذ يتعودون على العمل من أجل المكافأة إلى أن يزول أثرها وفاعليتها مع التكرار.

مثال على إثارة الدافعية والرغبة:

يكون يوم أول أيام الأسبوع عادة للتفتيش على نظافة الأطفال من جميع النواحي، الملابس والأظفار والشعر ... الخ، ويستحسن أن يسلك المدرس اتجاه الأطفال في ذلك اليوم بطريقة إيجابية دون التوبيخ أو الاتهام والتشهير، يتم ذلك بأن يقول لهم على سبيل المثال: (تتحلون جميعكم بالنظافة لأن أهاليكم يهتمون بكم فرأينا الأسبوع السابق أنكم جميعاً ترتدون ملابسكم نظيفة وشعركم كذلك وأظفاركم مقلمة، ولكن نريد اليوم أيضاً أن نتجول بينكم لنرى هذه الصفات تتكرر كل أسبوع لأن المنظر النظيف يعطي انطباعاً جيداً عن كل منكم.

ثم يدور المدرس بين تلاميذه فإذا رأى أياً منهم غير نظيف ينصح استدعاؤه إلى غرفة المدير ليتكلم معه بطريقة تثير حماسه، أما بالنسبة للتوبيخ والتشهير فإنهما يثيران العصيان والبلادة التي تصبح فيما بعد من طبعه ويرفض الاستجابة لأي أمر



تطلبه المدرسة، وإذا ما تكرر ذلك مرات فلا بد أن تكون هناك مشكلة خارجة عن نطاق إرادته وفي هذه الحالة يستدعي ولي أمره.

ثانياً- التخطيط للدرس:

التخطيط للدرس يتساءل البعض، وظيفة المدرس فما بال التلاميذ؟ نعم يفضل إشراك التلاميذ في ذلك للأسباب التالية:

أ- إشراك التلاميذ في التخطيط يسهم في إثارة استغرابهم ورغبتهم، هذا بالإضافة إلى إثارة اهتمامهم مما يفيدهم في تحمل المسؤولية آنياً وفي المستقبل.

ب- إشراك التلاميذ في التخطيط يشد انتباههم للدرس ويستمر ذلك طيلة الحصة التي يقدم الدرس فيها إذ يصعب تشتيت انتباههم عن شيء يتحملون مسؤوليته.

جـ- إشراك التلاميذ برفع معنوياتهم مما ينمي قوة الإبداع والابتكار.

لا يعفي إشراك التلاميذ في التخطيط للدرس المدرس من التخطيط المسبق وفي أغلب الأحيان يطرح المدرس خطته أمامهم ويفتح لهم باب المناقشة فاتحاً لهم باب الحرية في التعبير عن ما يجول في أنفسهم، وفي بعض الأحيان يطلب المدرس من التلاميذ القيام بوضع خطة الدرس كاملة وبذا يتعلمون التخطيط باستقلالية من جهة ويتفاعلون مع مادة الدرس من جهة أخرى، يمكن تطبيق ذلك على جميع المراحل التدريسية من الابتدائي وحتى الجامعة.

مثال على التخطيط للدرس:

يطلب من التلاميذ في درس النشاط والرحلات المشاركة في وضع خطة لرحلة إلى أمكنة تاريخية فيسألهم المدرس: (أين تعتقدون سنذهب لنرى مدينة الأنباط؟ ثم ينتقل في البحث عن المسافة إلى البتراء وعن برنامج الرحلة وعن طريقة النوم والأكل والمدة والعودة إلى آخره ...).

ثالثاً- تقديم المعرفة:

أرفع مهمة للمدرس تقديم المعرفة، ولولا تداخل مهمات المدرس بعضها مع بعض لكان ترتيب تقديم المعرفة على رأس قائمة مهمات الدرس، ولكن سبقت مهمة الدافعية ومهمة التخطيط تقديم المعرفة حتى يتبين أن هاتين المهمتين خبران مهمان من تقديم المعرفة.

يقدم المدرس المعرفة بطرق وأساليب متعددة أشهرها **طريقتان**: الأولى بوساطة الشرح والمحاضرة والثانية بوساطة الحوار والأسئلة والتساؤلات، يمكن للمدرس أن يستخدم طرقاً مختلفة في تقديم درس واحد حسب المواقف التدريسية وما تتطلبه تلك المواقف كأن يدرس بأسلوب التدريس المبرمج والمختبر والوسائل المعينة، ولكن جميع هذه أساليب لهدف واحد وهو تقديم جزء من المعرفة للتلميذ.

يعتمد المدرس في بعض الأحيان على كتاب مقرر يحتوي على المعرفة المطلوبة من التلاميذ وتكون المعارف هذه مرتبة بحيث تتناسب مع أعمار التلاميذ ومع قدراتهم العقلية، يجب أن يراعي أيضاً ترتيب تلك المعارف من الناحية المنطقية كأن يدرس طرق الطرح في الحساب بعد أن يلم التلاميذ بالجمع، وهذه قبل تقديم الضرب والقسمة، وفي التاريخ مثلاً ندرس الأمويين قبل العباسيين، والخلفاء الراشدين قبل هذا وذاك.

يتحكم نوع المادة التي يقوم المدرس بتقديمها لتلاميذه بأسلوب التدريس، فإن كانت المادة علمية كالفيزياء مثلاً فلا بد من الشرح والمحاضرة في جزء أطول من حصة الدرس كما ذكرنا سابقاً، أما إذا كانت مادة الدرس من النوع الذي يدخل في عوامله متغيرات متداخلة فمن الأفضل أن يتبع المدرس طريقة الحوار في تدريسه.

مثال على تقديم المعرفة:

يمكن تقديم المادة التالية بطرق متعددة أشهرها طريقة العرض بالشرح والثانية طريقة الحوار، وفيما يلي نقدم الطريقتين لنفس الدرس.

عنوان الدرس - الكثافة - فيزياء للصف السادس الابتدائي

أولاً- طريقة الشرح:

الكثافة (نكتب على السبورة) هي مقدار المادة الموجودة في السنتمتر المكعب الواحد، وبناء على ذلك فإن مقدار المادة الموجودة في واحد سنتمتر مكعب من الحديد أكثر من مقدار المادة الموجودة في واحد سنتمتر مكعب من الخشب (نقدم قطعة حديد وقطعة خشب متساويتان في الحجم ونطلب من التلاميذ القيام بوزنهما)، وحتى الخشب نفسه يختلف في مقدار المادة الموجودة في السنتمتر المكعب الواحد، فمثلاً خشب الصنوبر أقل كثافة من خشب البلوط.

(نقدم مكعبات حجم كل منها ١ سم^{٣} ونقدم ميزاناً دقيقاً ونطلب من التلاميذ زنة هذه الكميات).

أمامكم مجموعة من المكعبات نريد اليوم زنتها وإخراج كثافة كل منها (نكتب على السبورة) هذه المكعبات هي من المواد التالية:

المادة	الكثافة غم/سم^{٣}
الفلين	٠,٢٤٠
الذهب	١٩,٣٠٠
الحديد	٧,٠٥٠
الرصاص	١١,٠٤٠
الزئبق	١٣,٦٠٠
البلاتين	٢١,٤٠٠
الفضة	١٠,٥٠٠
الماء	١,٠٠٠
خشب الصنوبر	٠,٤٨٢
خشب بلوط	٠,٧٥٥

هذه هي كثافة المواد المختلفة والتي وجدناها بالميزان الدقيق، لاحظوا أن أكثف مادة في الكون هي البلاتين ويلي ذلك الذهب ثم الزئبق إلى آخره، أما كثافة الماء فهي غرام واحد للسنتمتر المكعب الواحد (انتهى الدرس أرجو حفظ المادة للدرس المقبل).

ثانياً- بطريقة الحوار:

عنوان الدرس (نكتبه على السبورة) - الكثافة - فيزياء للسادس الابتدائي

وسائل الإيضاح - ميزان دقيق + مكعبات حجم كل منها ١ سم^{3} ما عدا مكعب الذهب والفضة والبلاتين لعدم توفرها.

(يبدأ المدرس بالحوار التالي): (م – المعلم، ت – تلميذ)

م- ما هي الأشياء التي ترونها أمامي؟

(صمت من قبل التلاميذ للتفكير ثم يطلب المدرس بأسلوب يوحي بأنه لا يعرف الإجابة وذلك من أجل منحهم الحرية في التعبير)، (تكون الإجابة مثلاً مكعبات وميزان، يقوم المدرس بتسجيل هذه على السبورة).

م- نعم أمامي مكعبات وميزان ولكن هناك أشياء أخرى من يعرفها؟

(صمت ويقول أحد التلاميذ أنني أرى سائل ولكني لا اعرف نوعه) (يقول المدرس هذا ماء ولكن السائل الثاني تعرفونه من درسكم عن ميزان الحرارة) (يسرع أحد التلاميذ ويقول: زئبق يا أستاذ، فيسجل المدرس كلمة زئبق على السبورة).

م- هل جميع هذه المكعبات من مادة واحدة؟

(يجيب أحد التلاميذ لا يا أستاذ هذا مكعب من الخشب - يقاطعه المدرس ويقول تعال هنا وانظر إليها من قريب - وذاك من حديد ... الخ)، (يستمر المدرس في الحوار إلى أن يصنف أنواع المكعبات جميعاً ويسردها على السبورة).

م- هل ترون هذه جميعاً نفس الوزن بالغرامات؟

(لا يا أستاذ الحديد أثقل من الماء والخشب، والزئبق أثقل من الماء والحديد).

م- إذاً نريد الآن تصنيف المواد هذه حسب كثافتها؟

ت- ما هي الكثافة يا أستاذ؟

م- من يعرف ما هي الكثافة؟

(إذا أجاب أحد التلاميذ يسجلها المدرس على السبورة وإلا فإنه يقول سوف أجيبها أنا بنفسي ويقول الكثافة هي مقدار المادة بالغرامات الموجودة في حجم ١ سم^{3} من المادة المعينة) (بعد أن يفهم التلاميذ معنى الكثافة ينتقل المدرس إلى إيجاد كثافة المواد المختلفة وذلك بالطلب من التلاميذ القيام بوزن المكعبات المختلفة)، وهكذا تنتهي الحصة المقررة ويطلب المدرس منهم قراءة الدرس في كتبهم للمرة القادمة.

رابعاً- توجيه النقاش بين التلاميذ وإداراته:

لا بد للمدرس من السماح للتلاميذ بالنقاش فيما بينهم وأن لا يشعرهم بأن كل رأي يطرح من قبل التلميذ لا بد وأن يستجيب له المدرس نفسه، للنقاش بين التلاميذ **مزايا** كثيرة منها أنه يعودهم على أصول المحادثة الهادفة كما أنه ينمي لديهم التفكير الناقد والبناء ويساعدهم في تقبل الانتقادات الموضوعية.

ولكن النقاش غير الهادف مضر في معظم الأحيان لذا فإن هناك أصولاً للنقاش لا بد من مراعاتها في غرفة الصف وتكون على **خطوات**:

ففي الخطوة الأولى تحدد القضية المطروحة للنقاش، ثم يختار المدرس في الخطوة الثانية من لديهم الرغبة في معالجتها بحيث لا يتعدى عددهم خمسة أفراد. وفي الخطوة الثالثة يسمح لكل منهم بالحديث مدة محددة من الوقت يطرح المتحدث في تلك الفترة حلا للقضية المطروحة. ثم يحاور هؤلاء الخمسة بعضهم في استجلاء الأمور لفترة محددة يدخل بقية أعضاء الصف في النقاش بعد انتهاء الفترة المحددة لذلك. يستحسن أن يختار عريفا من بينهم لإدارة الندوة ويكون له قوة المدرس إلا إذا اختار المدرس إدارتها. ثم يتدخل المدرس بين الحين والآخر لصالح النقاش في حالة إختيار أحد التلاميذ. وفي نهاية الحديث يقوم العريف بتلخيص الآراء المختلفة. يشترط في النقاش الصفي أن يكون من النوع الذي يهدف إلى الوصول للحقيقة وليس للبرهان على قوة الحجة لذا يعترف المناقش بخطأ حجته إذا وجد أقوى منها.

مثال على النقاش وإدارته من قبل المدرس:

كما قدمنا فإن هناك طرقا كثيرة للنقاش في الصف وسوف نقدم مثلا واحدا فقط على ذلك وهو النقاش المفتوح وليس نقاش الندوة الذي يحدد الوقت للمتكلم.

(القضية المطروحة: أثر النفط العربي على الحياة العربية)

التلميذ الأول:

(ت١) أعتقد أن أثر النفط سلبي للغاية

(ت٢) ماذا؟ لا أعتقد ذلك فقط رفع النفط المستوى الاقتصادي للفرد العربي وبالتالي ارتفع المستوى الاقتصادي لقطاع واسع من المجتمع.

(ت٣) ولكن لا تنس أن ارتفاع أسعار النفط أدى بالتالي إلى ارتفاع في أسعار السلع المستوردة.

(ت١) لماذا نستورد كثيراً؟ لما نستغل دخلنا من النفط في تصنيع المواد التي نحتاج إليها من الخارج بدل صرف واردات النفط على الاستيراد؟

(ت٢) وهل تريد أن نعيش معيشة الضن

بينما نملك جميع هذه الخبرات؟

المدرس:

م- كلامكم جيد ويسير في الاتجاه المطلوب ولكن حبذا لو أنكم تحددون نقاشكم في نقطة واحدة أو اثنتين فمثلاً قال ت١ بأن النفط يؤثر سلبياً في الحياة العربية فما الذي دعاك للاعتقاد بذلك؟

(ت١) عودنا النفط على المستوى المعيشي المرتفع بينما لو نضب النفط فكيف ستضمن استمرار هذا المستوى.

(ت٢) هناك صناعات أخذت دول النفط في تنميتها، كما أن دول النفط أخذت في استثمار الموارد البشرية وذلك بتطوير برامج تربوية جيدة.

م- جيد، دعنا نسجل هاتين النقطتين على السبورة ونأخذهما نقطة انطلاق للنقاش حول القضية الأساسية - أثر النفط في الحياة العربية.

يمثل النقاش السابق نموذجاً لمدرس يتمتع بشيء من اللباقة ي إدارة الحوار الدائر بين التلاميذ، فقد سجل عنوان القضية على السبورة وطلب من تلاميذه النقاش فيها فتحدث التلميذ الأول بكل حرية وكان رأيه سلبياً بالنسبة للنفط ولم يخش من طرح هذا الرأي، ثم قام تلميذ آخر وتحدث بنفس الحرية والطلاقة دون الاستئذان من أحد، وعندما رأى المدرس أن النقاش أخذ يدور حول أمور غير هادفة تدخل حاسماً الموضوع ليعيد النقاش إلى الهدف الأساسي وهو أثر النفط في الحياة العربية.

خامساً- الضبط والمحافظة على النظام:

الضبط شرط أساسي للتدريس وبدونه لا يتمكن المدرس من الانتقال بتلاميذه إلى الخطوة الثانية وهي التدريس، تختلف **أساليب الضبط** باختلاف الموقف والحالة وتتراوح هذه الأساليب من الإشارة أو التلميح بكلمة رفض بسيطة لموقف التلميذ إلى العقاب البدني وما يقع بينهما.

كان العقاب البدني هو السائد في القدم إلا أنه أخذ يبرهن على عدم جدواه وذلك لفقدانه قيمته الأساسية، فهناك أعداد من المساجين الذين يكررون الجرم نفسه بعد مغادرتهم للسجن مباشرة، لقد ثبت أن المكافأة للتلاميذ أجدى من العقاب ولكن بالرغم من كل هذا فإن هناك مجموعة صغيرة من التلاميذ تسمى التلاميذ المشكلة لا يجدي معها العقاب ولا المكافأة لأنهم من النوع الذي يحاول دائماً كسب اعتراف الآخرين بوجودهم عن طريق التشويش وإثارة الفوضى، يستحسن في حالة هؤلاء أن تعالج الأمور على مستوى الإدارة وأولياء الأمور بدل أن يتولى المدرس الأمر بنفسه.

يختلف التلاميذ في استجاباتهم للعقاب والمكافأة، فمنهم من تؤثر به الكلمة ومنهم من لا ينفع به أقصى العقوبات أو أكبر المكافآت وعلى المدرس أن يحيط ويلم بأوضاع تلاميذه ويفهمهم على حقيقتهم.

يعتمد ضبط التلاميذ في الصف أو خارجه على التلاميذ أنفسهم بالدرجة الأولى وعلى شخصية المدرس بالدرجة الثانية، وقد وضعت المدرس بالدرجة الثانية لأن اختيار المدرسين يجب أن يراعي شخصياتهم ومدى صلاحيتهم لمهنة التدريس، هناك صفات مهمة يجب أن تتوفر في شخصية المدرس وفي إعداده قبل إرساله لغرفة الصف منها إحاطته بالمادة التي سيتولى تدريسها وفهمه للطبيعة الإنسانية وحماسه للتدريس بالإضافة إلى التزامه بنظم المدرسة إذا تكررت المشاكل مع مدرس واحد فلا بد أن هناك نقصاً في تلك الصفات يجب تداركه من قبل الإدارة في المدرسة، تجدر الإشارة هنا أن هناك صفات فطرية يجب أن تتوافر في المدرس بالإضافة إلى الصفات الأخرى والتي تتعلق بالتدريب وغيره، وبعبارة أخرى فإن المدرس مطبوع ومصنوع في آن واحد.

يعتمد الضبط أيضاً على نظام المدرسة والوضع العام فيها كتعاون المدرسين مع بعضهم بعضاً من جهة ومع الإدارة من جهة أخرى، وتواجد التجهيزات التي يجب أن تتوافر في المدرسة من أبنية وملاعب ومختبرات وغيرها.

مثال على الضبط:

يطلب المدرس من التلاميذ فتح كتبهم ودفاترهم من أجل درس في الإملاء العربي فيبدأ بعضهم بالتحدث إلى بعض ويضحكون بعد هذا الحديث ثم يقول المدرس (قلت لك بأن تفتح كتابك ولا تتكلم أبداً ... لا داعي للحديث مع زميلك يا محمد) ثم يستمر قائلاً (اكتب اسمك في أعلى الصفحة واكتب تاريخ اليوم) وبعدها يستمر المدرس في إملاء القطعة المقررة عليهم.

تعتمد شدة المعاملة على علاقة المدرس بتلاميذه وعلى شخصية المدرس وشخصية التلميذ الذي يقوم بالمخالفة فمن الممكن في الحالة السابقة أن يكون المدرس أقل عنفاً أو أن يتغاضى كلياً عن زجر التلميذ كأن يقول (اكتب اسمك على رأس الصفحة) ثم يستمر في تنقيلهم قطعة الإملاء دون التعليق.

سادساً- إرشاد التلاميذ:

المدرس غير مطالب بإرشاد التلاميذ إلا في حالة عدم توافر المرشد الاجتماعي في المدرسة، إذا حصل ذلك فلا بد من المساعدة والمساهمة من قبل المدرس في الإرشاد ليسهل بالتالي القيام بواجبه التدريسي بطريقة أفضل.

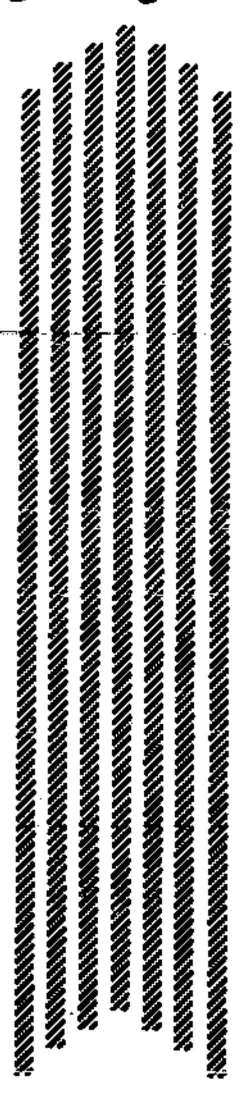
سابعاً- التقييم:

من مهمات المدرس بالإضافة إلى مهماته السابقة تقييم التلاميذ، يمكن أن يكون التقييم جزءاً من عملية التدريس لأن الاختيار الجيد يكون مفيداً للتلاميذ بالإضافة إلى تقييمهم.

لقد تطورت النظم التربوية بحيث أصبح إرشاد التلاميذ وتقييمهم من واجبات الإدارة المدرسية بدل المدرس، فهناك المرشد النفسي والاجتماعي الذي أصبحت كليات التربية تعده للقيام بهذا الواجب، وهناك الخبير المتدرب في التقويم حتى أصبحت الامتحانات توضع بشكل مقنن يقاس بها التلميذ حسب سنه ومقدرته العقلية.

هناك في بعض المدارس في المملكة مرشدين نفسيين واجتماعيين، أما بالنسبة لقضايا التقويم فما زالت بأيدي المدرسين إلا في حالة الامتحانات العامة كامتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي).

الفصل السادس



النظام العشري (نظام فلاندرز) وقياس التفاعل الصفي

الفصل السادس
النظام العشري (نظام فلاندرز)
وقياس التفاعل الصفي

قدمنا في الفصلين السابقين الأول والثاني طرق التدريس ومهمات المدرس في غرفة الصف على التوالي، بالنسبة لطرق التدريس - الفصل الأول قلنا بأنها تكون أكثر جدوى إذا كان المدرس من النوع الذي يمنح التلاميذ حرية ويقدم لهم نشاطات وأساليب من شأنها زيادة تلك الحرية، كما أننا راجعنا الدراسات السابقة في ذلك الميدان ووجدنا أنها جميعاً وبدون استثناء تؤيد إعطاء الديمقراطية والحرية للتلاميذ كي يسهموا في الدرس إسهاماً فعالاً، ووجدنا أن ذلك يتم بطريقة الحوار والمناقشة بدل المحاضرة والشرح، كذلك قدمنا في الفصل الثاني تعداداً لمهمات المدرس في السابق.

ولكن سيبقى هذا القول شعارات إذا تعذر قياسه، فكما نعلم لا بد من شاهد نقدمه على ذلك بالطريق العملي الدقيق كاستعمال المسطرة في قياس أبعاد المربع واستعمال ميزان الحرارة في قياس درجة الحرارة في الغرفة، لقد وجد فلاندرز هذا القياس ولكنه اعترف مسبقاً بأن مقياسه هذا والذي سنقدمه فيما يلي لا يقيس جميع النشاطات الصفية وإنما يقيس الجزء اللفظي منها وهو الغالبية العظمى لتلك النشاطات، أما بالنسبة لدروس المختبرات والنشاطات العملية فيعجز هذا النظام عن قياسها.

تصنيفات نظام فلاندرز:

سبعون في المائة من مهمات المدرس داخل غرفة الدرس تكون لفظية فلو راقبنا عينة كافية من صفوف التدريس لوجدنا الأحوال التاية: إما أن المدرس يتكلم أو أن التلميذ يتكلم، وكلام المدرس إما أن يكون غير مباشر من النوع الذي يطلق الحرية للتلاميذ أو يكون مباشراً من النوع الذي يكبح جمحهم، أما كلام التلاميذ فهو نوعان إما أن يكون استجابة لسؤال يطرحه المدرس أو أن يكون مبادرة من التلميذ

نفسه، هناك حالة أخرى يطلق عليها فلاندرز حالة التشويش والفوضى أو انقطاع الاتصال بين الأطراف المتحاورة (انظر جدول ١ أدناه).

كلام المدرس غير المباشر أنواع أربعة:

أولاً- تقبل شعور التلميذ:

كأن يقول المدرس (نعم أشعر معك فهذه قضية معقدة)، تجدر الإشارة بان شعور التلميذ يكون سلبياً أحياناً وإيجابياً في أحيان أخرى.

ثانياً- التشجيع والمديح:

ويكون المدرس هنا منبسطاً ومشجعاً للتلاميذ فيزيل تخوفهم ويزيد من احتمال مبادراتهم كأن يقول (ممتاز، جيد) أو أن يضعها على شكل نكتة أو طرفة تزيل حدة توتر التلاميذ.

ثالثاً- قبول أفكار التلاميذ:

يستمع المدرس لأفكار تلاميذه ثم يضيف شيئاً عليها إن احتاجت تلك الزيادة أو التعديل كأن يقول (نعم هذه فكرة جيدة فالأرض كروية، ولكن ما رأيكم لو أننا نقوم بتحديد علاقتها بالشمس).

جدول (١)

النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز)

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١- تقبل الشعور - يتقبل المدرس شعور التلميذ ويوضحه كأن يقول (نعم أنا أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة). ٢- المديح والتشجيع - يكون المدرس منبسطاً يزيل تخوف التلاميذ ويزيد من احتمال مبادرتهم كأن يقول (ممتاز جيد). ٣- قبول أفكار التلاميذ - يستمع لأفكار تلاميذه ويضيف عليها أو يعدلها إن اقتضى الأمر ذلك. ٤- طرح الأسئلة – تكون الأسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الأولى من أجل إثارة استجابات التلاميذ
	كلام المدرس مباشر	٥- الشرح - يقوم المدرس هنا بتقدم محتويات الدرس الذي ينوي تقدمه للتلاميذ. ٦- توجيهات وتعليمات - وهنا يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته كأن يقول لهم (افتحوا كتبكم صفحة كذا وكذا). ٧- انتقادات وتبريرات للسلطة - أما إذا لم يلتزم التلاميذ فعن المدرس يعمد إلى فرض سلطته بطرق متعددة.
كلام التلميذ		٨- استجابة التلميذ - وتكون الاستجابة هنا ذات علاقة بما يقوله المدرس كأن يجيب على سؤال وجهه المدرس أو أن يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث المدرس عنه. ٩- مبادرة التلميذ - يطرح التلميذ هنا أفكاره أو يستفسر عن شيء لا علاقة له بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس.
سكوت وعدم تواصل		١٠- سكوت وارتباك - يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس والتلاميذ كأن يتحدث التلاميذ مع بعضهم أو يثيرون شيئاً من الفوضى.

رابعاً- طرح الأسئلة:

يطرح المدرس أسئلة تتعلق بمحتوى الدرس وتكون غالبيتها من النوع الذي لا يجاب بنعم أو لا ويمكن تسميتها للدقة تساؤلات حتى تميزها عن الأسئلة التي تحتوي النوعين التساؤلات والتي تجاب بنعم أو لا.

الغرض من طرح التساؤلات فسح المجال للتلاميذ حتى يفكروا في القضية المطروحة، يطلق فلاندرز على التصنيفات الأربعة السابقة أسلوب التدريس غير المباشر ويعني بذلك أن المدرس يقوم بسلوك لفظي يشجع التلاميذ على التفاعل معه وتقديم الأفكار، يتقبل المدرس هنا الشعور ويمدح ويحترم أفكار تلاميذه ويطرح التساؤلات التي من شأنها إثارة تفكير التلاميذ، يشعر بالتالي بأهميتهم في التفاعل مع مدرسهم وبأنهم عنصر أساسي في عملية التدريس.

أما السلوك اللفظي المباشر للمدرس فيقع في تصنيفات ثلاثة:

خامسا- الشرح:

يقوم المدرس في هذا الموقف بتقديم المعرفة والحقائق التي تضفي على جو الصف شيئا من الهدوء، والمدرس الذي يتقن مادته ويقدمها للتلاميذ بطريقة سلسة وجذابة لا يجد صعوبة في ضبط صفه.

سادسا- إعطاء التعليمات والتوجيهات:

يتوقع المدرس التزاما من قبل التلاميذ بتلك التعليمات ويتطلب منهم التقيد بها كأن يقول (افتحوا كتبكم صفحة كذا... عليك أن تفتح كتابك رأسا بعد الجلوس على المقعد).

سابعاً- انتقادات وتبريرات للسلطة:

أما إذا لم ينضبط التلاميذ ويمتثلوا لتوجيهات المدرس فإنه يحاول هنا الحد من حريتهم، هناك أساليب لفظية متعددة يمكن للمدرس أن يستعملها في تأنيب تلاميذه.

لقد أطلق فلاندرز على هذه المواقف الثلاثة أسلوب التدريس المباشر وذلك لأنها من النوع الذي يبرز سلطة المدرس ويحدد من حرية التلاميذ، يقوم المدرس مثلا في التصنيف الخامس بالشرح مما يلزم التلاميذ بالصمت والاستماع وفي السادس يمارس إعطاء التوجيهات والتعليمات ويتوقع من تلاميذه الالتزام بها، وإذا لم يلتزموا فإن التصنيف السابع يترجم السلوك الذي يضعهم فيها عند حدهم.

تجدر الإشارة هنا أن بعض المواقف التعليمية لا بد للمدرس أن يكون فيها مباشرا في أسلوبه أي أنه ليس من الضروري أن يكون المدرس غير مباشر في جميع الحالات، لأنه لكل موقف تدريسي أسلوب خاص به كما سنرى فيما بعد.

تشكل التصنيفات السبعة السابقة في نظام فلاندرز كلام المدرس.

أما كلام التلميذ فهو:

ثامنا- استجابة التلميذ لمثير من المدرس:

ويدخل تحت هذا التصنيف كل إجابة من التلميذ بناء على تكليف من المدرس وكل تعقيب من التلميذ على الموضوع الذي يقدمه المدرس أو أي استفسار عن القضية التي يتكلم المدرس فيها في تلك اللحظة.

تاسعاً- مباشرة التلميذ:

كل ما يبادر به التلميذ بقرار منه وبدون منبه من المدرس كأن يسأل سؤالا معينا أو يستفسر عن قضية معينة لم يتوقعها المدرس.

وهناك تصنيف عاشر يرصد عندما ينقطع تيار التواصل بين المدرس وتلاميذه في حالة السكون أو التشويش والارتباك والفوضى في الاتصال.

عاشراً- سكوت أو ارتباك في التواصل:

تلك هي التصنيفات العشرة التي وضعها فلاندرز لتكون حجر الأساس في قياس التفاعل الصفي بين المدرس وتلاميذه في غرفة الصف، هناك أسلوب آخر يمكن أن يدور في الصف ولا يمكن لهذا النظام قياسه فمثلا أين نضع استجابات التلاميذ لبعضهم؟ مما هناك من مواقف تدريسية.

أجابا أميدون وهنتر على بعض هذه المواقف بتصنيفات أخرى تشبه تصنيفات فلاندرز ولكن بعدد يزيد عن عدد المواقف السابقة أطلقا عليها اسم (VICS) اختصاراً للكلمات الإنكليزية: Verbal Interaction Category System، كما سنرى في فصل قادم.

إن كان هناك أية عيوب للنظامين فإنهما لا يقيسان سوى التفاعل اللفظي وأما ما يدور في الصف في الصف من إشارات بالوجه واليدين، أو ما يدور في حصة النشاط فإنهما يقصران عن قياسه، وبالرغم من ذلك فإنهما يفيدان في تدريب المدرسين وفي خلق السلوك الديمقراطي في الإنسان الذي يحضر نفسه لدخول مهنة التدريس أو مهنة التوجيه التربوي.

كيف يمارس القياس بهذا النظام:

يمكن قياس التفاعل الصفي بكل دقة بوساطة هذا النظام، كذلك يمكن للمشرف التربوي الاستفادة من هذا النظام في تقويم المدرس لدى زيارته لصفه وأما بالنسبة للمدرس فإنه بالإمكان قياس أسلوب تدريسه وذلك بأخذ فلم تلفزيوني وهو يقوم بالتدريس الفيلم ببطئ ويحلل تدريسه بالنظام العشري.

يتم التحليل بتكوين الكلام الصفي إلى أرقام بلغة فلاندرز فمثلاً عندما يمدح المدرس ويشجعه على المتابعة فإن هذا يعني بلغة فلاندرز تصنيف (٢) (انظر الجدول رقم ١)، وإذا استمر المدرس في الموقف نفسه أي المديح أكثر من ٣ ثوانٍ يتوجب على الراصد أن يكرر التصنيف (٢) بمعدل مرة كل ٣ ثوانٍ وإذا طرح المدرس أثناء تدريسه أسئلة على تلاميذه فإننا نرصد التصنيف (٤) بمعدل مرة كل ٣ ثوانٍ إذا استمر في طرح الأسئلة، نلاحظ هنا بأنه يتوجب على الراصد أن يتحلى بالقدرة على تقدير مدة الثلاث ثوانٍ، كما يجب عليه حفظ نظام فلاندرز حفظاً آلياً بحيث إذا قام المدرس بنشاط ما فإن الراصد يستجيب بتصنيفات فلاندرز بدل اللغة التي تعود عليها.

ولكي نوضح ذلك نطرح المثال التالي لموقف تدريس (انظر الجدول ٢)

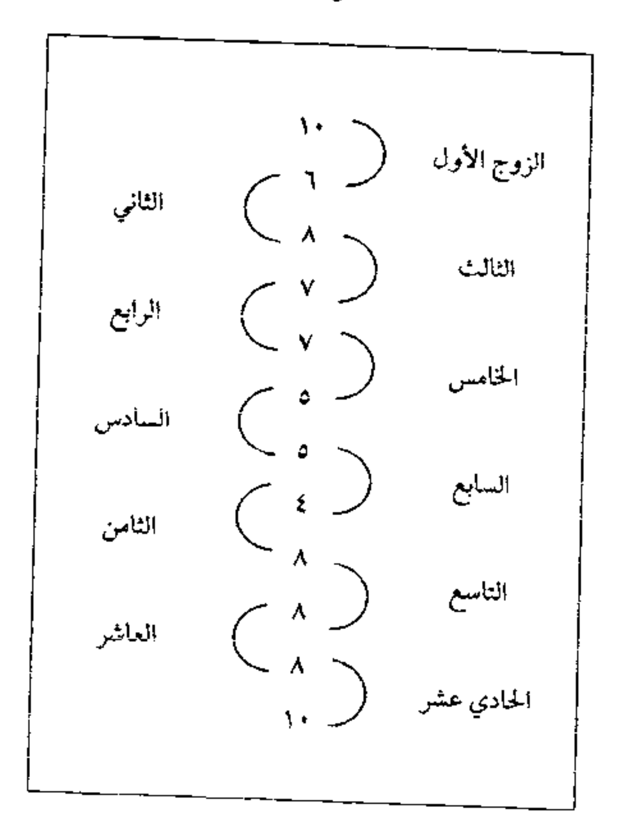
جدول (٢)

نموذج رصد لموقف تدريس بلغة فلاندرز

رقم المدخل	المتكلم	الكلام	ما يقابله بلغة فلاندرز
١	م (مدرس)	افتح كتابك صفحة خمسة	٥
٢	ت (تلميذ)	أي كتاب يا أستاذ	٨
٣	م	ألا تعرف أي كتاب؟ هل أنت معنا اليوم؟ لم لا تنتبه؟	٧ ٧
٤	م	درنا اليوم جغرافية الأردن كما ترون في كتابكم	٥ ٥
٥	م	من يحدد لي الأردن	٤
٦	ت	أنا يا أستاذ يحدها شمالاً سوريا وغرباً فلسطين وجنوباً السعودية وشرقا العراق	٨ ٨ ٨

سجل الراصد في هذا الموقف التدريسي عشرة أرقام، يستغرق كل رقم ٣ ثوانٍ أي أن الموقف استغرق ثلاثين ثانية، بدأ المدرس بإعطاء التعليمات فسجل الراصد تصنيف (٦)، ثم استجاب التلميذ لكلام المدرس فسجل الراصد تصنيف (٨)، ثم رد المدرس بحدة على استجابة التلميذ هذه فرصدنا تصنيف (٧) مكرراً مرتين لأن الرد كان قد استغرق ست ثواني وهكذا.

جدول (٣)



ثم ينتقل الراصد فيكون أزواجاً من هذه الأرقام ليرصدها على المصفوف كما هو مبين في الجدول رقم (٣) أعلاهن تبدأ سلسلة الأرقام عادة بالتصنيف (١٠) وتنتهي بنفس التصنيف (١٠) يضافان بعد الرصد وقبل تكوين الأزواج، يضاف هذا التصنيف مرتين في الأول والآخر **لسببين**:

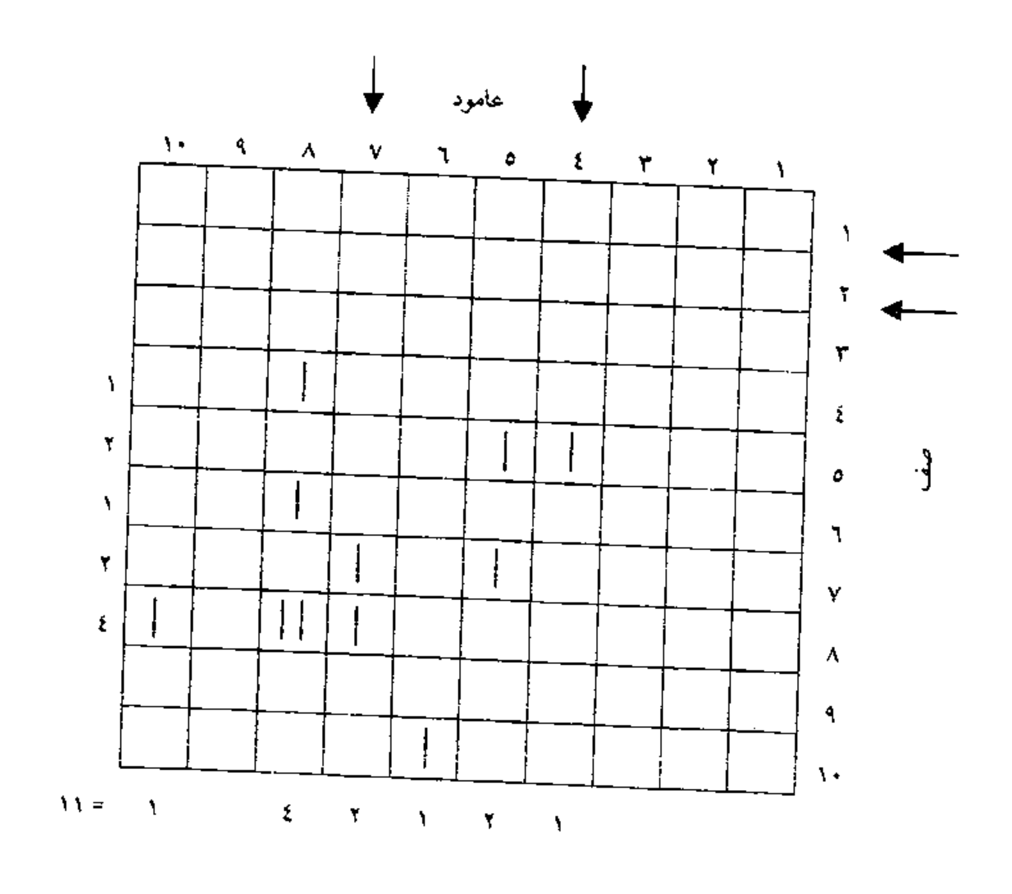
الأول: من البديهي أن يبدأ التفاعل الصفي من حالة السكون والفوضى وإن يؤول إلى ذلك مع نهاية الحصة.

الثاني: إن إضافتهما تجعل مجموع الإشارات المرصودة في الصف الواحد تساوي مجموع الإشارات المرصودة في العمود المقابل له تصنيفاً (انظر الشكل ١).

ثم يتكون زوجاً من كل رقمين مبتدئين من الرقم العلوي كما يرى جدول رقم (٣) فالزوج الأول في المثال السابق يتكون من الرقمين (١٠ ، ٦) والزوج الثاني من الرقمين (٦ ، ٨) وهكذا إلى الرقم الأخير في القائمة، تجدر الملاحظة هما أن كل رقم يتكرر مرتين عدا الأول والأخير مرة مع سابقه وأخرى مع اللاحق له.

وفي المرحلة الأخيرة نقوم برصد هذه الأزواج على المصفوف (شكل ١) الذي يتكون من عشرة أعمدة وعشرة صفوف، يمثل كل عمود أو صف تصنيفاً من تصنيفات فلاندرز العشرة، فالرقم (١) أفقي أو عمودي يعني تقبل الشعور من قبل المدرس، وتدل الإشارات الواقعة في هذا المربع على مقدار سلوك المدرس في هذا المجال وهكذا مع كل رقم ومربع، ويتم رصد المثل السابق بأخذ الزوج الأول (١٠ ، ٦) ونرصد الرقم (١٠) في خلية الصفوف ثم نفتش على المربع الذي يتقاطع مع رقم (٦) في الأعمدة ويكون هذا المربع هو الممثل للزوج الأول فنضع فيه إشارة واحدة، ونعمل هكذا في كل زوج معتبرين الرقم الأول من كل زوج صفاً والرقم الثاني عموداً، وتجدر الإشارة هنا وبعد رصد الأزواج الإحدى عشرة السابقة على المصفوف أن مجموع الإشارات في كل صف تساوي مجموع الإشارات في العود المقابل له رقماً فمثلاً مجموع الإشارات في الصف رقم (٧) تساوي (٢) وكذلك في العمود رقم (٧) تساوي (٢) وهكذا مع كل رقم.

وتجدر الملاحظة أيضاً أن عدد الإشارات في المصفوف تساوي عدد الأرقام التي تكونت منتها الأزواج (-١)، فمثلاً كان عدد الأرقام في المثال السابق بعد إضافة الرقم (١٠) مرتين يساوي (١٢)، أما عدد الإشارات فهو (١٢-١) يساوي (١١).



شكل (١)

نموذج من المصفوف وطريقة رصد التفاعل الصفي عليه

تحليل النتائج:

معلوم لدينا أن الأرقام من (١-٧) على المصفوف شكل (١) تمثل كلام المدرس، بلغ عدد الإشارات الواقعة في كل عمود كما يلي:

في العمود ٤ والذي يمثل طرح الأسئلة = ١ (إشارة)

في العمود ٥ والذي يمثل الشرح = ٢ (إشارة)

في العمود ٦ والذي يمثل التعليمات = ١ (إشارة)

في العمود ٧ والذي يمثل تبرير السلطة = ٢ (إشارة)

بلغ مجموع كلام المدرس لهذه الفترة = ٦

بلغت نسبة كلام المدرس في هذه الفترة إلى المجموع العام ١١/٦

معلوم أيضاً أن الأعمدة (٨، ٩) يمثلان كلام التلميذ

بلغ عدد الإشارات في العمود ٨ كلام التلميذ استجابة = ٤

بلغ عدد الإشارات في العمود ٩ كلام التلميذ مبادرة = صفر

نسبة كلام التلاميذ إلى المجموع العام = ١١/٤

أما في العمود رقم (١٠) والذي يمثل السكوت والتشويش فهناك إشارة واحدة وبذا تكون نسبة السكوت والتشويش تساوي ١١/١.

يسهل القول هنا بأن المدرس قام بأكثر من ٥٠٪ من الحديث في تلك الفترة وكان غير مباشر في ١١/١ من الوقت فقط بينما كان مباشراً في ١١/٥ من الوقت.

تكلم التلاميذ بنسبة ١١/٤ من الوقت وجميع كلامهم كان استجابة للمدرس، أما السكوت والتشويش فقد أخذ ١١/١ من الوقت، كان المدرس في هذا الموقف التدريسي مباشراً فاستحوذ على أكثر من نصف الوقت وزجر التلاميذ وحدد من حريتهم.

قواعد أساسية عند الرصد:

الرصد عملية آلية صعبة وتحتاج إلى التدريب فترة قبل القيام بالرصد ذلك لأن المواقف تتشابه وتتشابك مع بعضها في أحيان كثيرة، ولا بد أن يتوفر في الراصد ما يلي:

١ - المقدرة على المشاهد والتركيز.

٢ - إمكانية تقدير مدة الثلاث ثوانٍ.

٣- حفظ نظام فلاندرز لدرجة تصبح معها لغته التي يستجيب بها ويفكر بها عند المشاهدة.

هناك مشكلة كبرى تكمن في المساحات من الورق التي يحتاج إليها الراصد وإمكانية حساب جميع الإشارات التي يرصدها، فإذا قلنا بأنه يجب على الراصد أن يتمكن من كتابة عشرين رقماً في الدقيقة ففي الحصة التي تبلغ مدتها أربعين دقيقة

يحتاج الراصد لتسجيل ٢٠ × ٤٠ = ٨٠٠ رقم على الأقل، وإذا أراد تحويلها إلى أزواج فسوف يتكون ٨٠١ زوج تحتاج عملية رصدها إلى مصفوف كبير يعجز العقل الإنساني عن إنجازه، ولكن يسير الاتجاه الآن إلى استعمال الآلة الحاسبة (الكمبيوتر) بحيث يضع الراصد جهازاً أمامه كجهاز التلفون الحديث الذي يشتغل بأزرار على أن يقابل كل زر في هذا الجهاز رقماً من نظام فلاندرز، ولدى الضغط عليه تسجل المعلومات بالانتقال إلى ذاكرة الكمبيوتر التي ستقدم للراصد صورة في أقل من بضعة دقائق، وهكذا فإن التكنولوجيا الحديثة ستتدارك هذه المشكلة.

ولكن سيبقى علينا بعض القواعد الأساسية في مطابقة التفاعل التدريسي المعين مع الرقم المناسب له في نظام فلاندرز، ونقدم في هذا الصدد بعض القواعد التالية والتي يمكن أن تحل للراصد مشكلة اللبس وهي:

أولاً: إذا اختلط الأمر على الراصد ولم يتمكن من اتخاذ قرار باختيار أحد رقمين فمن المفضل أن يختار الرقم الذي يبعد عن الرقم (٥) عدا (١٠)، فمثلاً إذا لم يتمكن من التقرير بالنسبة لموقف تدريس هل هو ٢ أو ٣ فالأفضل أن يختار الرقم ٢ وذلك لأن معظم الإشارات يمكن أن تقع في الرقم (٥) أو حوله، هذا وإن وقعت نفس المشكلة بالنسبة للرقمين ٨، ٩ فالأفضل أن يختار الراصد الرقم (٩) للسبب السابق نفسه.

ثانياً: يستحسن أن لا يغير الراصد رصده من مباشر إلى غير مباشر أو بالعكس إلا بعد التأكد من أن المدرس كان قد انتقل فعلاً من هذا التصنيف إلى ذلك، ويجب أن يلاحظ أنه من الممكن للمدرس أن يتكلم كلاماً غير مباشر بنغمة تؤرث تأثيراً مباشراً على التلاميذ، وعليه فلا بد من الاستمرار في الرصد في مربعات المدرس المباشر إلى أن تتغير نغمته أيضاً لتساير مضمون كلامه، على الراصد هنا أن يستعمل حكمته فإذا كانت الكلمات والنغمة من النوع الذي يشجع حرية التلاميذ لا بد من الانتقال في الرصد من مباشر إلى غير مباشر، أما إذا كانت نغمة المدرس أو كلامه من النوع الذي يحد من حرية التلاميذ فلا بد من إبقاء الراصد في مربعات التدريس المباشر حتى لو أنه لم يظهر كذلك.

ثالثاً: يجب أن لا يعير الراصد اهتمامه إلى قصد المدرس وإلا فإنه سيضيع نفسه في التحليل بينما يتنقل المدرس في المواقف المختلفة وإنما عليه أن يلاحظ موقف التلاميذ من المدرس والسؤال التالي في مخيلته: هل أخذ التلاميذ يشعرون بأن المدرس بدأ يقيد من حريتهم ويهدد اطمئنانهم النفسي؟ أم أنهم يشعرون بتشجيع حريتهم من قبله؟

رابعاً: إذا غير المدرس في مواقعه التدريسية في فترة الثلاثة ثوانٍ فإن جميع المواقف ترصد ولو اقتضى الأمر رصد رقمين في الثلاث ثواني بدل رقم واحد، فمثلا إذا سأله المدرس سؤالاً وأجاب التلميذ بسرعة فمدحه المدرس ووقعت هذه جميعاً في فترة الثلاث ثواني يجب تسجيل ثلاثة أرقام هي ٤، ٨، ٢ مع أن القاعدة الأساسية أن يسجل الراصد رقماً كل ثلاث ثوانٍ.

خامساً: عندما يكون السكون ثلاث ثوانٍ فلا بد من رصد الرقم (١٠) وتكرار هذا الرصد مرة كل ثلاث ثوانٍ إلى أن يعود التواصل، كذلك نسجل الرقم (١٠) عندما يتحدث اثنان سوياً خصوصاً إذا كان التواصل مستحيلا.

كذلك فإنه لا يكفي أن نقول بأن المدرس كان قد استعمل ٥٪ من وقته للانتقاد (٧) وإنما يجدر بنا أن نعرف السياق الذي يرد فيه كل رقم وذلك ليتسنى لنا فهم سير الحوار في الصف بالرغم من عدم حضورنا للدرس.



الفصل السابع

أنماط التفاعل الصفي



الفصل السابع
أنماط التفاعل الصفي

مطروح في الأوساط التربوية المستجدة شعار غدا ذكره مع بداية هذا الفصل ضروري هو: إن كانت القضية المطروحة من النوع الذي لا يمكن قياسه فإن تلك القضية لا تستحق التحدث فيها، ماذا يعني ذلك؟

يميل الاتجاه المستجد إلى القياس، إلا أن القياس يتطلب فيما يتطلبه لغة مشتركة يتفاهم عليها الباحثون ويتطلب أيضاً وحدات قياس إذا ورد ذكرها أمام الباحثين فهموا منها ما تعنيه بدقة متناهية كما هي الحال في الفيزياء والكيمياء والرياضيات، إن استعمالنا للقياس في الماضي والحاضر قاصر على تحقيق أهدافه، ويرجع السبب في ذلك إلى أن استعماله يسير كالكمبيوتر التي تعطي الجواب المناسب للبرنامج الذي نقدمه إليها، فإذا قدمنا لها برنامجاً خاطئاً فإنها تعطينا جوابا ولكنه خاطئ، ففي البحوث التربوية نقوم بتقديم معلومات للمعادلات الإحصائية أقل ما يمكن قوله عنها غير دقيقة وبذا فإن النتائج التي نتوصل إليها غير دقيقة مع أنها تبدو علمية للغاية سيما وأننا نقدم صدق القضية وثباتها ونقدم نتائج تبدو ممتازة، فما الذي ينقصنا هنا؟

يأتي هذا النقص من عدم الدقة في الوحدات التي نستعملها، قارن مثلاً مصطلح الكثافة في الفيزياء مع مصطلح معامل الذكاء في علم النفس لترى أن الكثافة أكثر تحديداً لأنها وبسهولة وزن ٣سم من المادة بالغرامات، والسنتمتر المكعب معروف بدقة وكذلك الوزن بالغرامات معروف أيضاً، أما بالنسبة لمعامل الذكاء فإن معادلته صحيحة وممتازة ولكن مفردات القياس الذي نستعمله ليست بدقة المسطرة مثلاً، وبذا فإننا نقدم مقياساً غير دقيق.

لقد قام كرونباخ بوضع تقرير في هذا الصدد بعد أن راجع عينة من رسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعات الأمريكية فوجد أن نتائج تلك البحوث بكلماته (تخفي من الحقائق أكثر مما تقدم).

إلا أن اتجاهاً جاداً يسير الآن نحو وضع وحدات للقياس تتصف بالدقة، فقد قام فلاندرز بأخذ عينات كبيرة من التدريس في الصفوف وأخذ يرصدها ويضعها في أنماط متعددة بعد أن قام بتطوير لغة ومصطلحات تتصف بالدقة، تتألف تلك الأنماط من جزئيات ومن ذرات أصغر منها، والجزيئات هنا عبارة عن المربع الذي يتحدد نتيجة تلاقي تصنيفين معينين وكل تصنيف يمكن أن نطلق عليه ذرة كأن نقول ٤، ٨ أي أن المدرس طرح سؤالاً (ذرة) فأجاب التلميذ (ذرة أخرى) فتكون لدينا موقف تدريسي من الزوج ٤، ٨ (جزيء).

تكون الأنماط والتنقل بينها:

ترتبط أنماط التفاعل اللفظي ببعضها ارتباطاً منطقيا من أجل تحقيق النتائج التدريسية، كما أنها تتبع بعضها بطريقة يمكن قياسها والتنبؤ فيها كما يتبع الرقم ٢ الرقم ١، والرقم ٥ يتبع الرقم ٤ في عد الأرقام العادية، أما في نظام فلاندرز فإن التصنيف الرابع لا بد وأن يتبعه التصنيف (٨) أو (٥) وإلا فإن هناك خطأ ما قد وقع، وذلك لأن التصنيف (٤) هو طرح التساؤلات من قبل المدرس فإما أن يستجيب التلميذ (تصنيف ٨) أو أن يعجز الجميع فيضطر المدرس للإجابة والشرح بنفسه (تصنيف ٥)، هذه هي المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها تقسيم التفاعل الصفي إلى أنماط مختلفة.

من المنطق مثلاً أن يبدأ المدرس درسه بالتمهيد له وذلك بإعطاء بعض التعليمات والتوجيهات إلى أن ينتقل إلى الهدف الأساسي من الدرس فيبدأ بطرح الأسئلة والحوار والشرح الذي يتخلله استجابات التلاميذ باستحسان من المدرس وتقبل لأفكارهم والبناء عليها إلى أن ينتهي الوقت المقرر للدرس ويصل المدرس إلى هدفه.

هناك أنماط مختلفة من التدريس ينتقل بينها المدرس في رحلته منذ بداية الدرس إلى نهايته يوجزها فلاندرز في ستة أنماط هي:

النمط الأول: وفيه يكون تركيز المدرس على مادة التدريس.

النمط الثاني : أسئلة وأجوبة تمرينات شفوية.

النمط الثالث : شرح وتوضيح مع تمرينات شفوية.

النمط الرابع : توجيهات وتعليمات مع التركيز على توضيحها.

النمط الخامس : إثارة التفكير المستقل لدى التلاميذ.

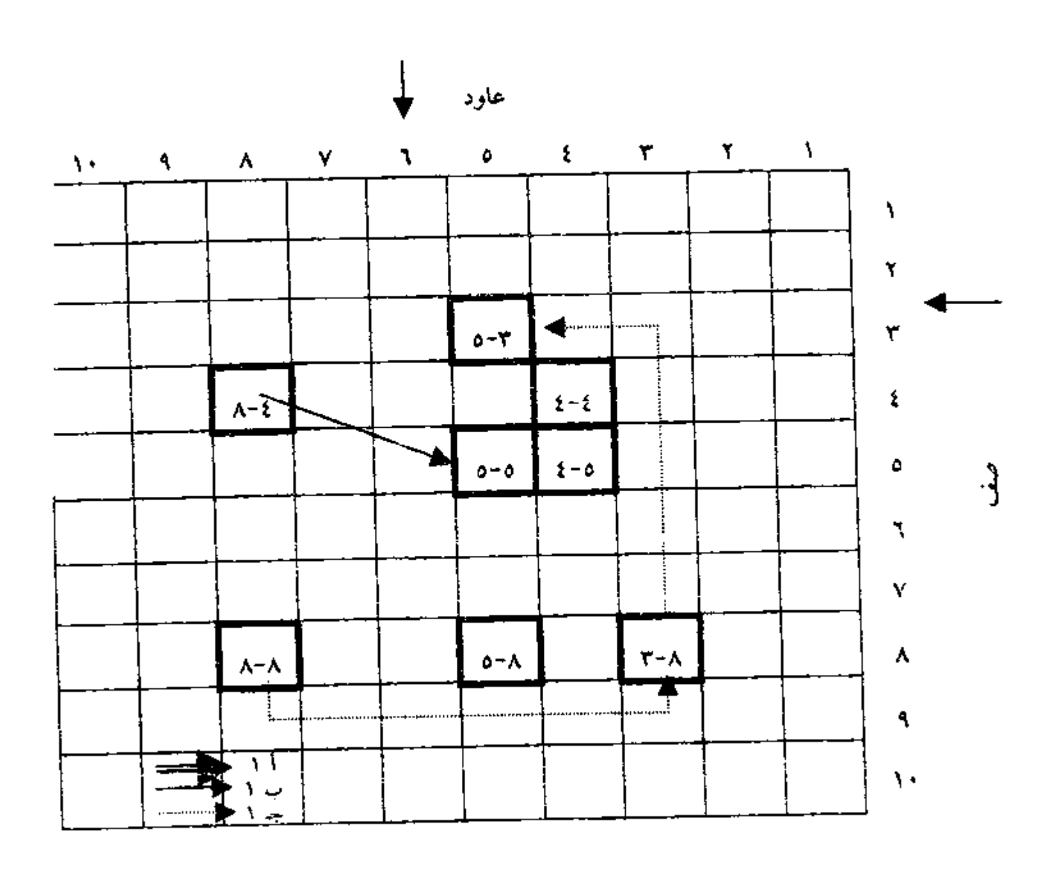
النمط السادس : التأكيد على شعور التلاميذ.

تقدم فيما يلي بعض التفصيلات والإيضاحات عن كل نمط مع رسم بياني على المصفوف.

النمط الأول: التركيز على مادة الدرس

يحتوي هذا النمط الرئيسي على ثلاثة أنماط فرعية تبينها الأسهم المختلفة في شكل ٢.

١ - يبدأ النمط 1A من المربع ٤ ، ٤ طرح الأسئلة والذي يحتوي على إشارات كثيرة دلالة على أن المدرس طرح أسئلة مكررة أكثر من ٣ ثواني ، ثم ينتقل السهم 1A كما يرى الشكل إلى المربع ٤ ، ٨ دلالة على استجابة التلاميذ لأسئلة المدرس ، يتجه السهم بعد ذلك إلى المربع ٨ ، ٥ دلالة على تعقيب المدرس على كلام التلميذ بالشرح المستمر ولدى متابعة السهم 1A نجد أنه ينتقل إلى المربع ٥ ، ٥ ليدلل على المدة الطويلة التي أخذها المدرس في الشرح ، ينتقل السهم 1A بعدها إلى المربع ٥ ، ٤ أي أن المدرس انتقل هنا من الشرح إلى طرح التساؤلات.



الشكل (٢)

التركيز على مادة الدرس

وإذا أردنـا كتابـة النمـط 1A بتصنيفـات فلانـدرز قبـل رصدهـا فإنـها تبـدو باختصار كما يلي: ٤، ٤، ٤، ٤، ٨، ٥، ٥، ٥، ٥، ٥، ٥، ٤، ٤، ٤.

٢- أما السهم ب١ فيبدأ من المربع ٤، ٨ دلالة على استجابة التلاميذ لأسئلة المدرس ثم يتجه إلى المربع ٨، ٨ ليدل على الاستمرارية في استجابة التلاميذ ومنها تجه إلى المربع ٨، ٥ دلالة على أن المدرس كان قد أنهى استجابة التلاميذ بالشرح ن محتوى مادة الدرس واستمر في ذلك، تلك هي صورة عن التصنيفات المكونة نمط ب١ : ٤، ٨، ٨، ٨، ٨، ٥، ٥، ٥، ٥، ٥.

٣- يبدأ النمط ج١ من الربع ٨، ٨ كلام التلاميذ استجابة وينتقل السهم كما يظهر في الشكل ٢ إلى المربع ٨، ٣ دلالة على أخذ المدرس أفكار تلاميذه ومن ثم يبني عليها ويدخلها في شرحه فكما نلاحظ ينتقل السهم ج١ بعد ذلك إلى المربع ٣، ٥.

والأرقام التي يمكن أن يتكون منها هذا النمط تكون على النسق التالي: ٨، ٨، ٨، ٣، ٣، ٥، ٥، ٥، ٥، ٥.

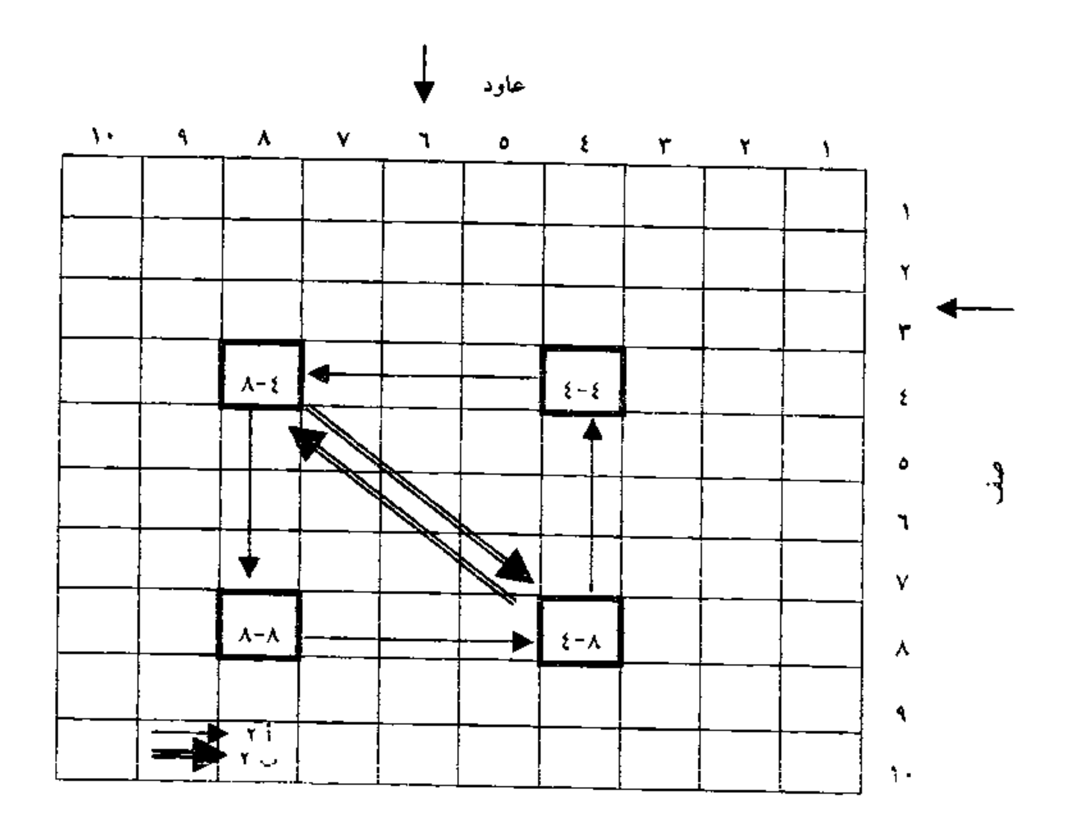
نلاحظ في النمط الأول أن المدرس يساير التلاميذ فترة ولكنه يشدهم عائداً إلى مادة الدرس بدلالة أن التصنيف التاسع لم يظهر في الصورة، أما التكرار في غالبيته فقد وقع على المربعات التي تتعلق بمادة الدرس وخصوصاً ٤ ... ٥ وهكذا.

النمط الثاني: التمرينات الشفوية والأسئلة والاستجابات

يركز المدرس في هاذ النمط على الأسئلة التي تتبعها الأجوبة من التلاميذ وبذا فإننا نرى التنقل يقع بين التصنيفين ٤ (طرح التساؤلات) و٨ (استجابات التلاميذ).

يحتوي النمط الثاني على نمطين فرعيين هما أ٢، ب٣ انظر الشكل ٣.

١- يبدأ النمط أ٢ من المربع ٤، ٤ والذي يحتوي إشارات طرح الأسئلة من قبل المدرس مكررة عدة مرات وينتقل إلى المربع ٤، ٨ دلالة على استجابات التلاميذ المستمرة لأكثر من ٣ ثواني، ثم يتجه السهم أ٢ ليدل على تلك الاستمرارية إلى المربع ٨، ٨ استجابات التلاميذ ينتقل بعدها إلى المربع ٨، ٤ طرح أسئلة أخرى متتالية ثم العودة إلى المربع ٤، ٤ من حيث بدأنا انظر الشكل ٣، إن ترتيب لتصنيفات التي يمكن أن تكون نمط أ٢ على الصورة التالية: ٤، ٤، ٤، ٤، ٨، ٨، ٨، ٨، ٤، ٤.



الشكل (٣)

التمرينات الشفوية – أسئلة واستجابات

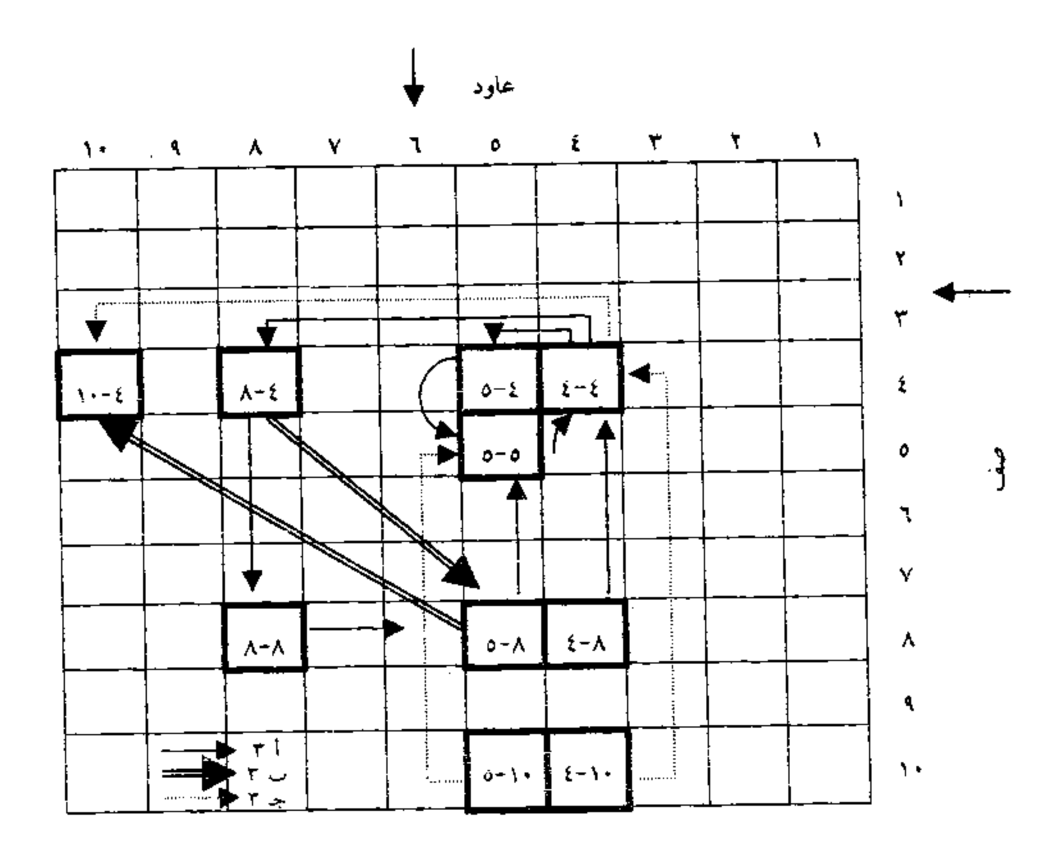
٢- أما النمط ب٢ فيبدأ من المربع ٤ ، ٨ ويتجه نحو المربع ٨ ، ٤ ثم يعود إلى المربع ٤ ، ٨ ثانية دلالة على طرح الأسئلة والاستجابات السريعة.

والأرقام التي تشكل هذا النمط يمكن أن تكون بالتصنيفات التالية :

٤ ، ٨ ، ٤ ، ٨ ، ٤ ، ٨ ، ... الخ.

النمط الثالث: تمرينات شفوية يتخللها الشرح والتوضيح

يحتوي هذا النمط على تنقلات بالرغم من تشابهها مع النمطين الأول والثاني إلا أنها أكثر تعقيداً منهما ، انظر الشكل ٤ تجد هناك ثلاثة أنماط فرعية هي :



الشكل (٤)

تمرينات شفوية يتخللها الشرح والتوضيح

أ٣، ب٣، ج٣، سوف نتابع فيما يلي الأسهم التي تدل على كل نمط فرعي ن الأنماط الثلاثة مع أن القارئ أصبح بإمكانه بذلك مستقلاً وذلك للزيادة في التأكد ن فهم عملية اكتشاف هذه الأنماط.

١- يبدأ النمط أ٣ من المربع ٤، ٤ طرح الأسئلة في مادة التدريس ثم ينتقل إلى ند مسارين: المسار الأول ينتهي في المربع ٤، ٥ بدلالة أن المدرس يسأل ويجيب لى أسئلته بنفسه وذلك بشرح المادة والاستمرار في ذلك فينتقل إلى المربع ٥، ٥ ئداً إلى المربع ٤، ٤ من حيث ابتدأ، وبذا يكون المدرس قد ركز على مادة الدرس ـة أطول، والمسار الثاني يحاول به إشراك التلاميذ بدل الشرح فينتظر استجابة

التلاميذ لتساؤلاته وبذا يسير من المربع ٤ ، ٤ إلى المربع ٤ ، ٨. تستمر استجابة التلاميذ مدة طويلة فينتقل السهم تبعاً لذلك إلى المربع الدال على ذلك وهو ٨ ، ٨ ، يعود المدرس فيستلم زمام المبادرة ويبدأ بالشرح فينتقل إلى المربع ٨ ، ٥ ويستمر في الشرح مدة طويلة إلى المربع ٥ ، ٥ يمكن للمدرس أن يأخذ اتجاهاً آخر بعد استجابة التلاميذ في المربع ٨ ، ٨ فيطرح التساؤلات بدل الشرح ويدخل إلى المربع ٨ ، ٤ بدل المربع ٨ ، ٥ ويعود ثانية إلى حيث ابتدأ.

٢- أما النمط ب٣ فيبدأ من المربع ٤ ، ٨ استجابة التلاميذ لتساؤلات المدرس انظر الشكل ٤ ، ثم ينتقل إلى المربع ٨ ، ٥ ويعود إلى المربع ٤ ، ١٠.

أي أن المدرس يعقب على استجابة التلاميذ بالشرح ثم ما يلبث أن يطرح تساؤلاً يولد الصمت فيظهر التصنيف العاشر.

٣- يتداخل النمط ج٣ مع النمطين أ٣ ، ب٣ نتيجة فترة صمت بعد أسئلة المدرس ويستمر هذا الصمت فيعقبه تساؤلات أخرى من قبل المدرس. يمكن أن ترد التصنيفات التالي للنمط الثالث: ٤ ، ٤ ، ٥ ، ١٠ ، ١٠ ، ٤ ، ٤ ، ٥ ، ٥ ، ٤ ، ٨ ، ٨ ، ٨.

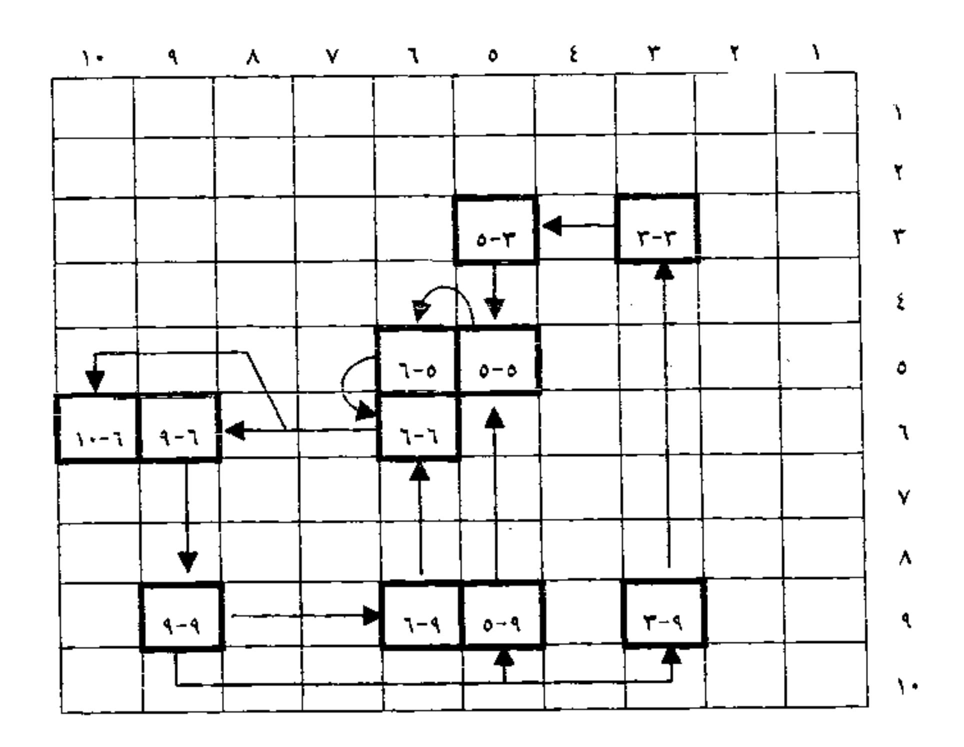
وتجدر الإشارة هنا أن هذا النمط عبارة عن جمع النمطين الأول والثاني وهما يركزان على محتوى الدرس والتساؤلات متبوعة باستجابات التلاميذ.

النمط الرابع : توجيهات وتعليقات من قبل المدرس ثم توضيحها

دلت الأنماط الثلاثة السابقة على يمنة المدرس على المناخ الصفي ، فهو الذي يسأل ويشرح ويعطي التعليمات وبعبارة أخرى يبقى التلاميذ مشدودين إلى سلطاته ، أما في النمط الحاضر والذي يقدم المدرس توجيهات ثم يقوم بإيضاحها فإنه يدل على مواقف أكثر إيجابية من قبل التلاميذ فهم يبادرون ويتحررون من هيمنة المدرس.

يتميز هذا النمط بوجود مسار واحد فقط (الشكل ٥) يبدأ من المربع ٦ ، ٦ إعطاء التوجيهات والتعليمات وينتقل السهم إما إلى المربع ٦ ، ٩ أو إلى المربع ٦ ،

١٠ فيستجيب التلاميذ بمبادرة منهم ٩ احتجاجاً على ما يبدو على تعليمات المدرس أو أنهم يقابلون تعليماته من الصمت ١٠ يتجه السهم بعد ذلك إلى المربع ٩، ٩ وهو استمرار في مبادرة التلاميذ وربما احتجاج منهم فيضطر المدرس إلى الاستمرار في إعطاء التعليمات ٩، ٦ أو الانتقال إلى الشرح ٩، ٥ يحاول بعد ذلك أخذ أفكار التلاميذ ٩، ٣ ويستمر في ذلك مدة طويلة بانتقاله إلى المربع ٣، ٣ أو أنه يستمر في الشرح إلى المربع ٥، ٥ أو يستمر في إعطاء التعليمات.



الشكل (٥)

نمط التوجيهات والتعليمات من قبل المدرس ثم إيضاحها

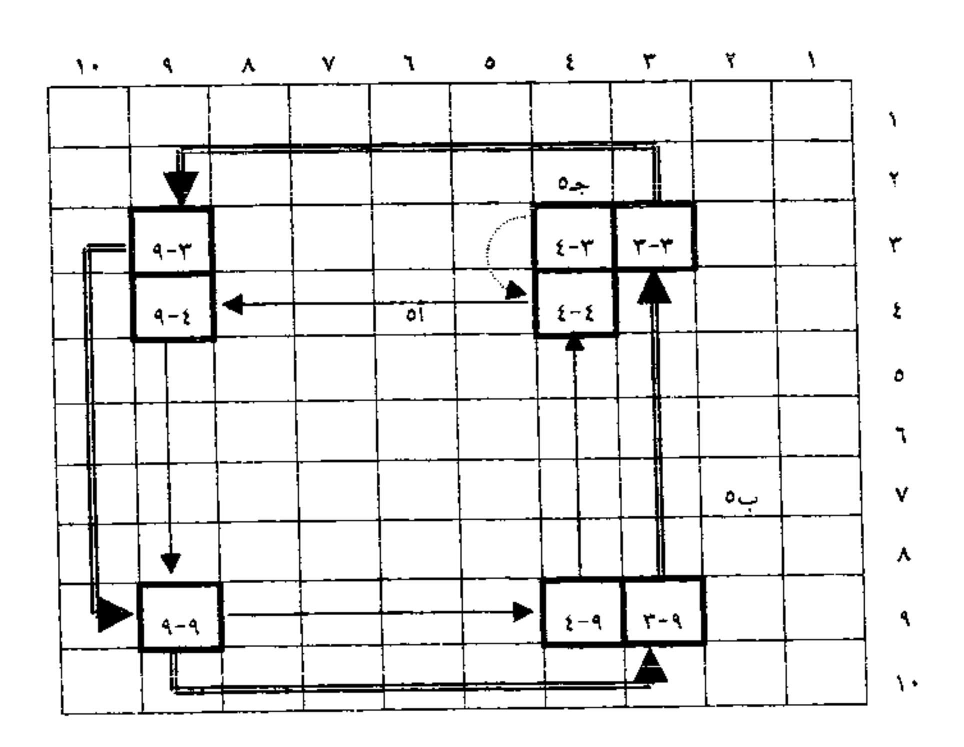
أما إذا أخذ المسار الآخر واستمر في تقبل أفكار التلاميذ ٩، ٣ ولبث برهة في المربع ٣، ٣ فسوف ينتقل من تقبل الأفكار إلى الشرح ٣، ٥ كما يظهر في الشكل (٥) ويستمر عائداً إلى إعطاء التعليمات ٦، ٦ لتكتمل الدائرة.

فيما يلي ترتيب التصنيفات التي يمكن لها تشكيل النمط الرابع :
٦ ، ٦ ، ٦ ، ٩ ، ٩ ، ٩ ، ١٠ ، ١٠ ، ٩ ، ٩ ، ٩ ، ٦ ، ٩ ، ٥ ، ٩ ، ٣ ، ٣ ، ٣ ، ٥ ، ٥ ، ٥ ، ٥ ، ٦ ، ٦ ، ٦ ، ٦.

النمط الخامس: إثارة التفكير المستقل لدى التلاميذ

من مميزات هذا النمط أن التلاميذ يتحاورون فيما بينهم ولكن بقيادة المدرس الذي يتدخل إما بتقديم أفكار جديدة أو يأخذ أفكار التلاميذ ثم يقوم المدرس بإيضاحها كما هي في الشكل (٦).

يحتوي هذا النمط على ثلاثة أنماط فرعية تمثل الأسهم المختلفة أطلقنا عليها أ٥ ، ب٥ ، ج٥.



الشكل (٦)

نمط إثارة التفكير المستقل لدى التلاميذ

١- يبدأ النمط أ٥ من المربع ٤، ٤ ثم يتجه إلى المربع ٤، ٩ ويعني ذلك أن المدرس طرح الأسئلة لمدة من الزمن ثم تدخل التلاميذ بمبادرات منهم بتقديم أفكار جديدة، إنها أفكار جديدة لأنها لو كانت أفكار المدرس لكانت الاستجابة في المربع ٤، ٨ بدل المربع ٤، ٩، يستمر التلاميذ في المبادرات لمدة تطول عن ثواني فيتكرر التصنيف التاسع وينتقل السهم تبعاً لذلك من المربع ٤، ٩ إلى المربع ٩، ٩ ويستمر في الاتجاه نحو المربع ٩، ٤ بدلالة أن مبادرة التلاميذ تكون متبوعة بتساؤلات جديدة من المدرس، لأنها لو كانت استمرار لأفكار التلاميذ لانتقل السهم إلى المربع ٩، ٣ ثم يعود السهم في نمط أ٥ إلى مربع ٤، ٤ دلالة على استمرار طرح التساؤلات من قبل المدرس.

٢- أما النمط ب٥ فيبدأ في المربع ٩، ٩ كما يدل الشكل (٦) وينتقل منه إلى المربع ٣، ٣ أي أن المدرس أخذ بأفكار التلاميذ واستمر في ذلك، يتجه السهم بعد ذلك إلى المربع ٣، ٩ ويعود إلى المربع ٩، ٩ ويفسر ذلك بأن التلاميذ أخذوا في المبادرة، والأرقام التي تكون هذا النمط يمكن أن تكون على الصورة التالية:

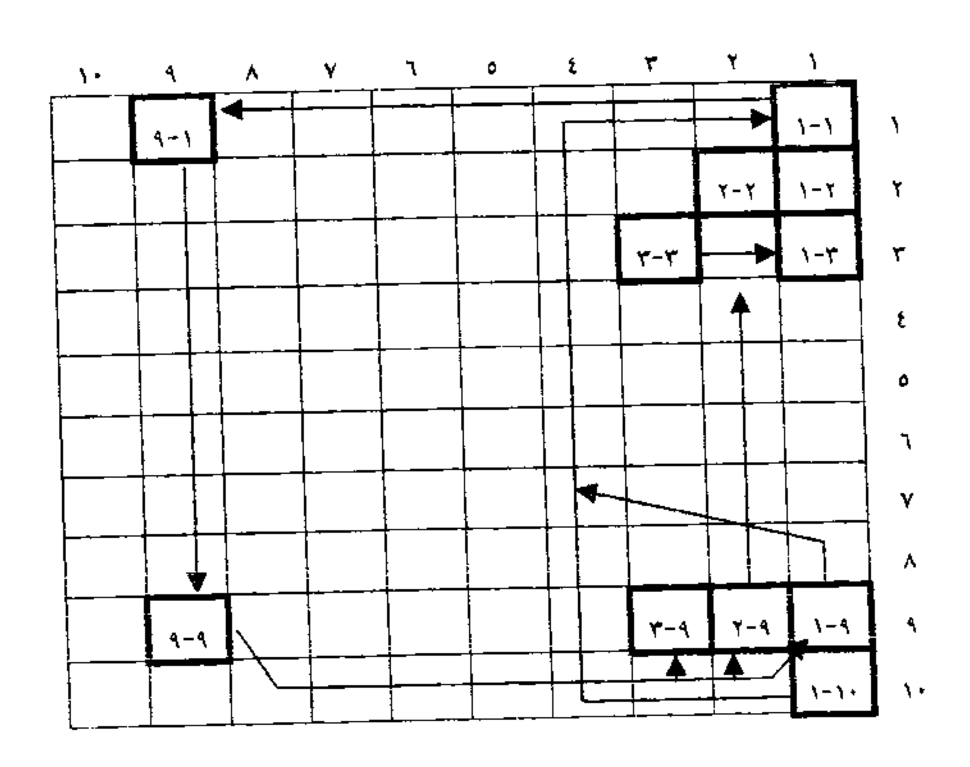
٩، ٩، ٩، ٣، ٣، ٣، ٩، ٩، ٩، ٩، ... الخ.

٣- يمكن للمدرس بد أن يصل إلى الأخذ بأفكار التلاميذ ٣، ٣، أن ينتقل غلة فكرة جديدة بطرح الأسئلة التي تستمر إلى أكثر من ٣ ثواني فينتقل السهم إلى لمربع ٤، ٤ عائدة إلى مبادرة التلاميذ ٤، ٩ مكونا النمط ج٥.

نمط السادس: التأكيد على شعور التلاميذ

إنه من غير الممكن أن يركز المدرس انتباهه على شعور التلاميذ وحده دون نشاطات الأخرى، إلا أنه في جزء من النمط السادس يفعل ذلك كما يري الشكل ٧) إلى أن ينتقل إلى الحوار الأكاديمي كما هو في الشكل (٨) يبدأ هذا النمط من ربع ٩، ٩ وينتقل إلى المربع ٩، ٦ أو إلى المربع ٩، ٢ أو إلى المربع ٩، ٤ (الشكل) وتدل جميعها على تقبل شعور التلاميذ لدى مبادرتهم بأفكار جديدة ثم يستمر

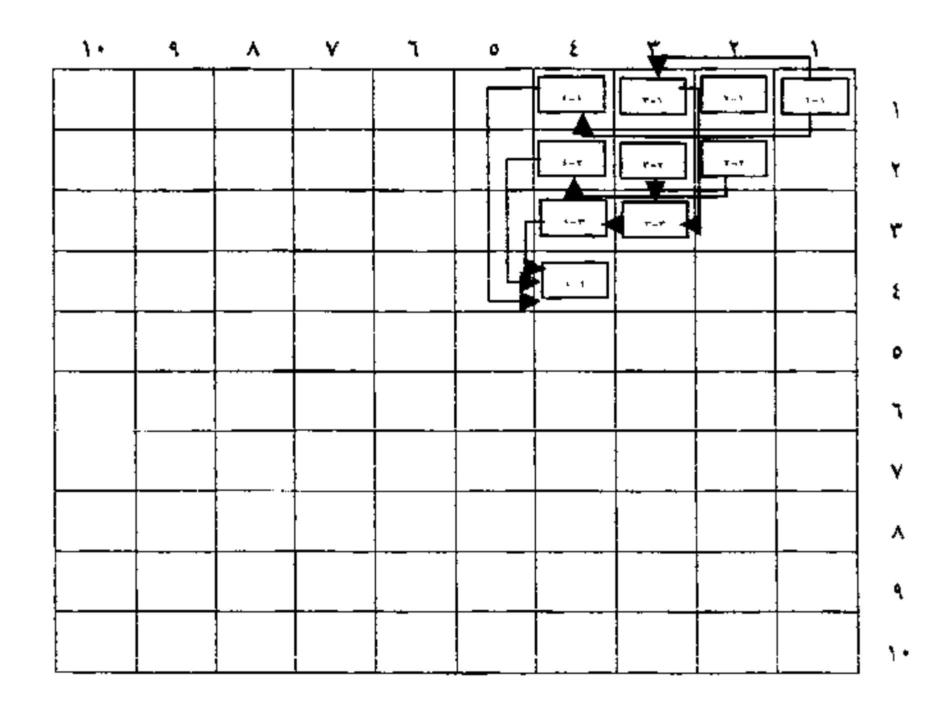
المدرس في التقبل كما يظهر في الشكل ٧ الذي يري تجمعين للإشارات أحدهما حول مبادرات التلاميذ والثاني حول قبوله لشعورهم وتشجيعه لهم وتعاطفه منعم.



الشكل (٧)

التأكيد على شعور التلاميذ

أما الشكل (٨) فيدل على الانتقال من منطقة تقبل الشعور إلى منطقة طرح الأسئلة المتعلقة بمادة الدرس.



الشكل (٨)

الانتقال من تقبل شعور التلاميذ إلى الحوار الأكاديمي.

خلاصة الفصل:

والخلاصة فقد قدمنا في هذا الفصل أنماط التفاعل اللفظي المحتملة داخل الصف، كما أننا بينا طريقة الانتقال من موقف تدريس إلى موقف تدريس آخر، كأنه ينتقل المدرس من الشرح إلى طرح الأسئلة أو إلى تقبل شعور التلاميذ، يشكل هذا الانتقال صعوبة للمدرسين، ولكن ما هو أصعب من ذلك إمكانية ترجمة ما يعرفه المدرس ويتعلمه في أساليب التدريس إلى سلوك تلقائي يمارسه بصورة طبيعية في الوقت المناسب.

ربما تكون هذه أصعب مشكلة أمام أساتذة التربية أثناء إعدادهم لمدر،
المستقبل، ولكن وعي هؤلاء بالأساليب التي تحلل بها التفاعل الصفي تشكل اا
الأولى نحو تحويل المعرفة إلى سلوك.



الفصل الثامن

استعمال المصفوف في تحديد المناطق المختلفة للتفاعل الصفي

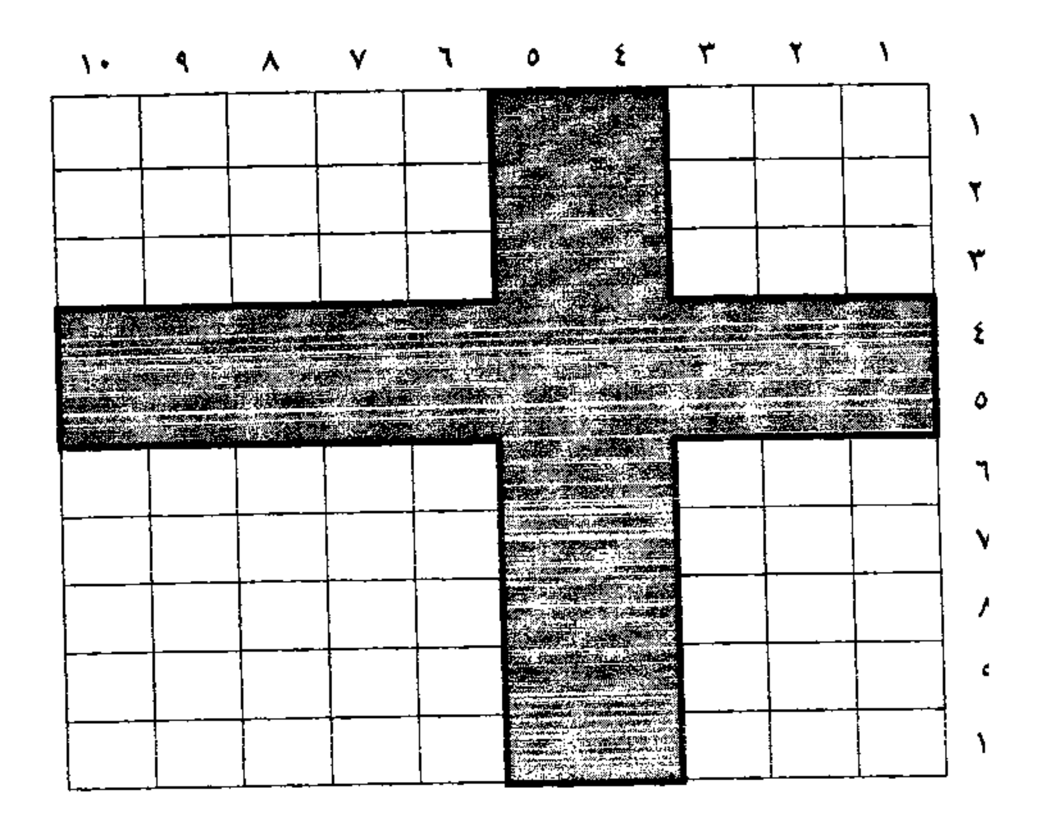
الفصل الثامن
استعمال المصفوف في تحديد المناطق المختلفة للتفاعل الصفي

يمكن إعطاء صورة واضحة وملخصة ودقيقة لموقف صفي وذلك برصدها على مصفوف ١٠ × ١٠ الذي قدمنا وصفاً لاستعماله في الفصلين السابقين، وسنقدم في هذا الفصل بعض الحقائق الضرورية عن الاحتمالات المختلفة المتوقع ظهورها على المصفوف فيما إذا أخذنا عينات ممثلة للمواقف التدريسية بشكل عام.

قام اميدون وفلاندرز برصد تلك العينات ولدى تحليلها وجدا أن إشارات الرصد تتركز في المناطق التالية:

المنطقة الأولى: مصلب المحتوى

تتألف هذه المنطقة كما يري الشكل (٩) من المساحة الناتجة عن تقاطع التصنيفين ٤، ٥ مع جميع التصنيفات الأخرى على الصفوف والأعمدة، تجدر الإشارة إلى أن التصنيف الرابع يدخل تحت كلام المدرس غير المباشر، أما التصنيف الخامس فيمثل كلام المدرس من النوع المباشر ومع هذا فإنهما يكملان بعضهما لأنهما يتخصصان في تنفيذ محتوى مادة الدرس، كلما تزداد الإشارات في هذه المنطقة كلما علمنا مدى تركيز المدرس على مادة الدرس ومهما يبتعد عن المحتوى إلا أنه يبقى مشدوداً إليها يبتعد عنها مرة ويعاودها مرات، انظر مثلاً التصنيفات التي تشكل (١، ٤)، (٢، ٤)، (٣، ٤)، (٤، ٤)، (٥، ٤)، (٦، ٤)، (٧، ٤)، (٨، ٤)، (٩، ٤)، (١٠، ٤) وهذا يعني أن المدرس إذا تقبل شعور تلاميذه فإنه يعود بهم إلى الأسئلة أو الشرح وإذا مدحهم في المربع الناتج عن (٢، ٤) فإنه يعود بهم إلى الأسئلة والشرح (٢، ٥) وهكذا، لذا نقول بأن المدرس هنا يركز على محتوى مادة الدرس.



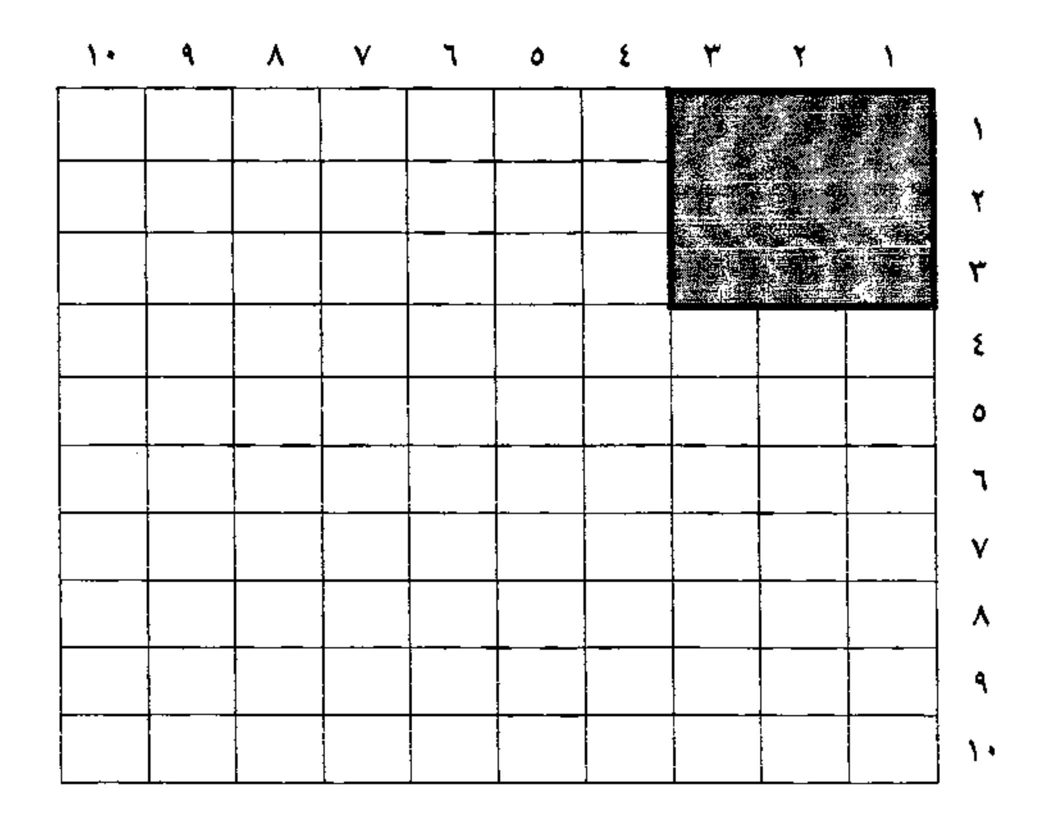
الشكل (٩)

المنطقة الأولى – مصلب المحتوى

لقة الثانية: السلوك غير المباشر للمدرس

تراكم الإشارات المكونة لهذه المنطقة في المربعات التالية (انظر الشكل ١٠) ١)، (١، ٢)، (١، ٣)، ثم (٢، ١)، (٢، ٢)، (٢، ٣) ثم من (٣، ١)، ٢)، (٣، ٣).

تقع هذه الأرقام جميعاً في المنطقة غير المباشرة لكلام المدرس، فالمربع (١، ١) ل فيه المدرس شعور تلاميذه وهكذا، ومع أن تراكم الإشارات الكثيرة غير عة هنا إلا أنها تحتوي على مجاميع من الإشارات في بعض الأحيان كما سنرى فيما بعد، ويمكن تسمية هذه المنطقة التركيز على شعور التلاميذ.



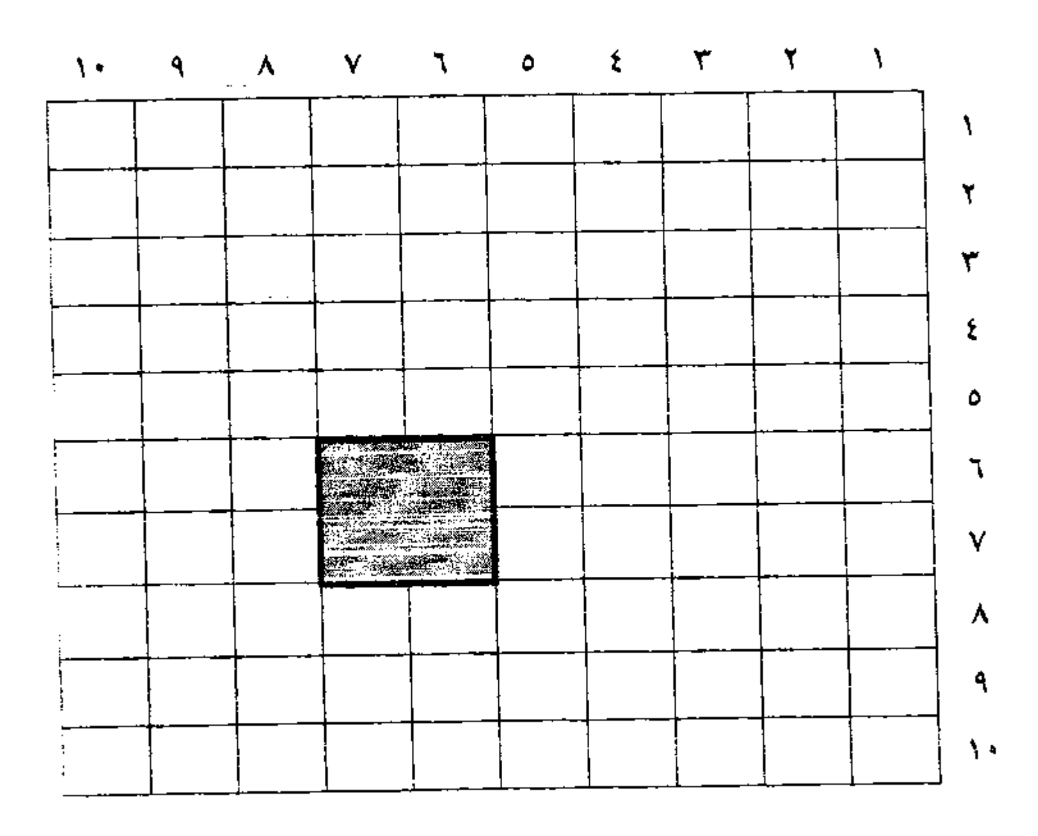
الشكل (١٠)

السلوك غير المباشر للمدرس

المنطقة الثالثة: السلوك المباشر للمدرس

تتكون هذه المنطقة من أربعة مربعات (انظر الشكل ١١) هي:

(٦،٦)، (٦،٧)، ثم (٧،٦)، (٧،٧)، ويدل التصنيفان (٦ ،٧) على السلوك المباشر للمدرس فالتصنيف ٦ يعني إعطاء التعليمات والتوجيهات أما التصنيف ٧ فيدل على تبرير السلطة والانتقادات تدل المنطقة برمتها على أن هناك مشكلة في إدارة الصف.



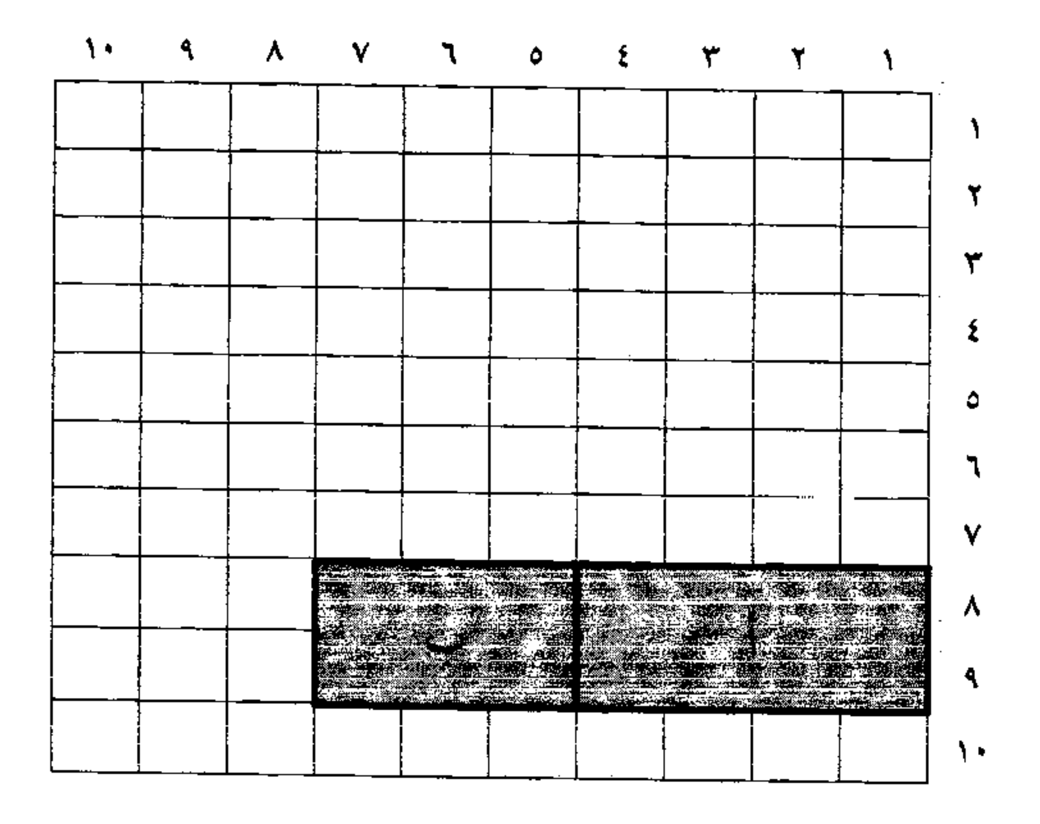
الشكل (١١)

منطقة السلوك المباشر للمدرس

المنطقة الرابعة: استجابة المدرس لملاحظات التلاميذ

تكاثر الإشارات المكونة لهذه المنطقة في الصفين (٨، ٩) وتقاطعهما مع الأعمدة التي تدل على حديث المدرس أي من (١-٧) كما هو واضح في الشكل ١٢.

تقع في هذه المنطقة مساحتان هما أ، ب، أما المساحة (أ) فتتكون من تقاطع الصفين (٨، ٩) مع الأعمدة (١، ٢، ٣، ٤) أي مع كلام المدرس غير المباشر أم المساحة (ب) فتتكون من تقاطع الصفين (٨، ٩) مع الأعمدة التي يكون فيها المدرس مباشراً وهي (٥، ٦، ٧).



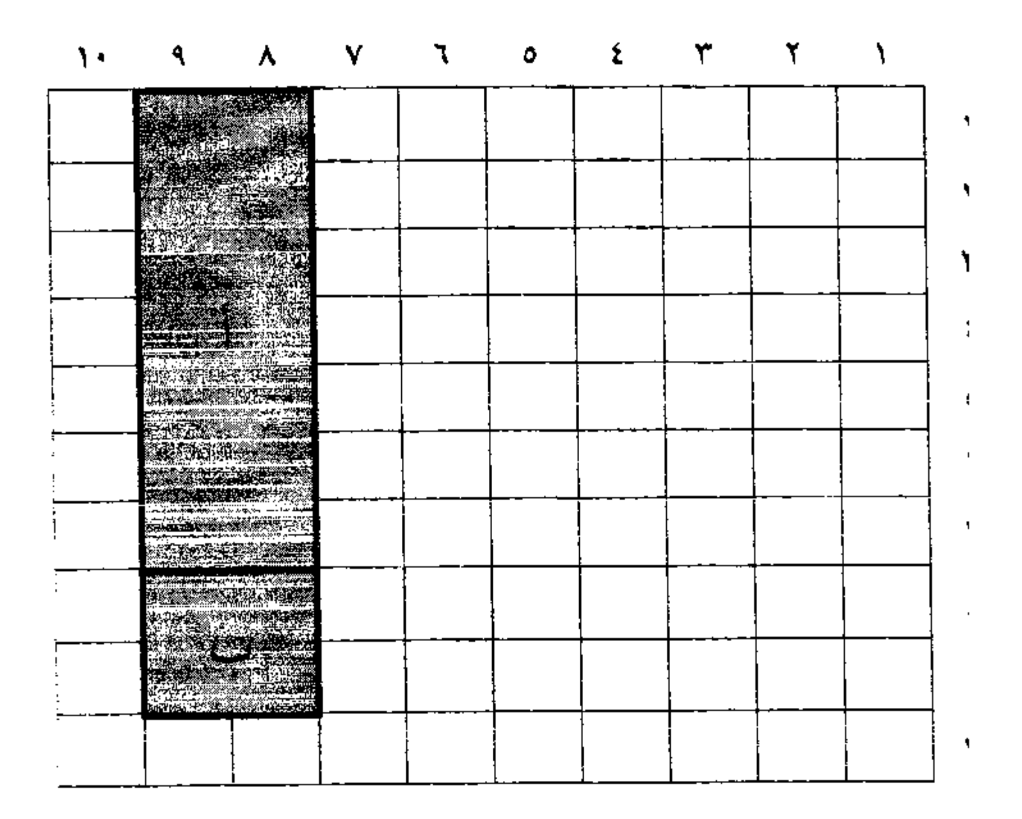
الشكل (١٢)

استجابة المدرس لملاحظات التلاميذ

وبمقارنة عدد الإشارات المرصودة في كل من المساحتين يمكن لنا تحديد سلوك المدرس عندما يتكلم التلاميذ فيما إذا كان في الغالبية مباشراً أو غير مباشر.

المنطقة الخامسة: كلام التلميذ

هناك مساحتان في المنطقة الخامسة أيضاً هما (أ، ب)، بالنسبة لمساحة (أ) يقوم المدرس بالتحدث بينما يعقب التلاميذ على حديثه إما بالاستجابة أو بالمبادرة، أما المساحة (ب) فإنها تدل على الاستمرارية في حديث التلاميذ. (انظر الشكل ١٣).



الشكل (١٣)

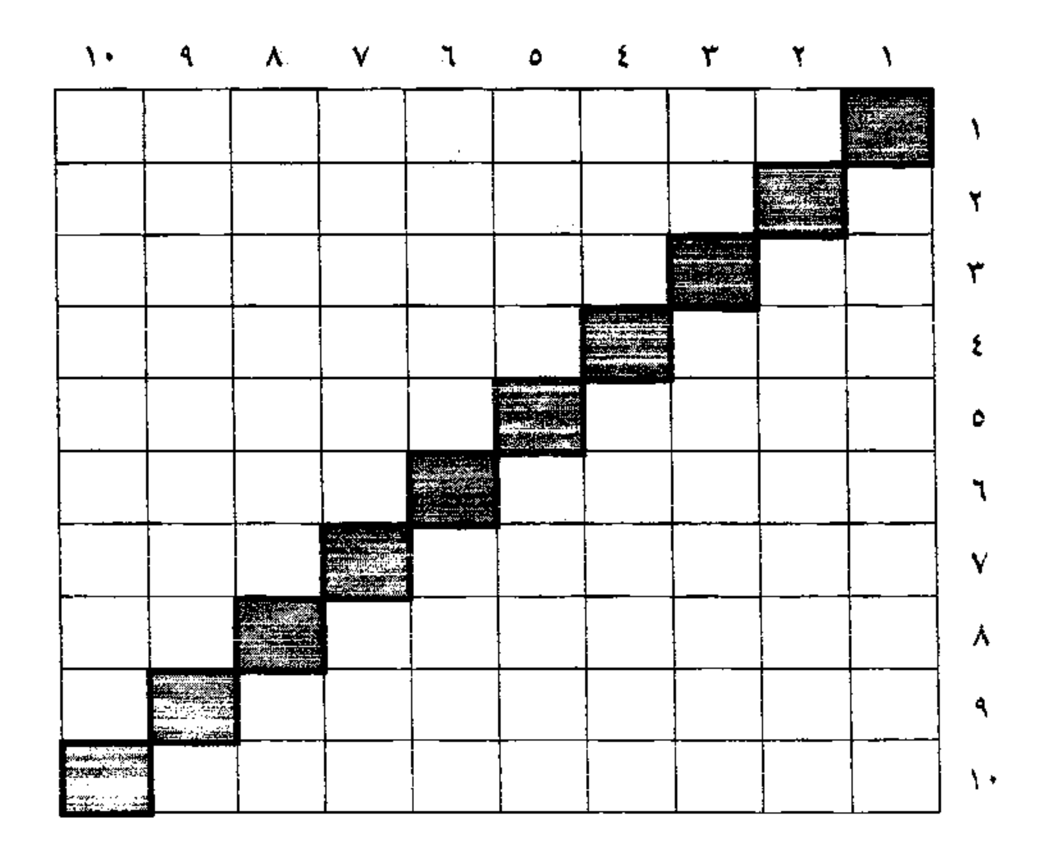
كلام التلميذ بعد كلام المدرس

ـقة السادسة: السكوت والتشويش

تـتراكم الإشـارات الـتي تكـون هـذه المنطقـة في العمـود عشرة أو مـن المربعـات ١٠)، (٢، ١٠)، (٣، ١٠)، (٤، ١٠) ... الخ، ومعنى ذلـك أن هنـاك تشـويش ـكوت بعد رصـد كـل تصنيـف من التصنيفـات الـتي يتشـكل منـها كـلام المـدرس ـميذ، يدل هاذ التفاعل على الغرابة في السلوك إن هو تكرر مع مدرس ما.

المنطبقة السابعة: خلايا الاستمرارية

وتتكون من جميع المربعات المتكونة من تقاطع صفوفها مع أعمدتها كالتالي:



الشكل (١٤)

خلايا الاستمرارية

(١، ١)، (٢، ٢)، (٣، ٣)، (٤، ٤)، ... الخ ومع أنه يصعب أن يكون هناك درساً بهذا الشكل إلا أنه محتمل، خصوصاً بالنسبة للمواقف التدريسية التي تشكل أجزاء من الدرس وليس دروساً بكاملها، فمثلاً يمكن أن يبدأ المدرس بطرح الأسئلة (٤، ٤) ثم ينتقل إلى الشرح (٥، ٥) فيبادر أحد التلاميذ ويستمر في المبادرة (٩، ٩) وهكذا.

تحليل المعلومات الواردة سابقاً:

نتيجة لتحليل المعلومات التي حصل عليها الباحثان فلاندرز واميدون بالنسبة لعينات التدريس تبين بعض الحقائق نوجز منها:

- لا يوجد فرق في التدريس من ناحية التفاعل الصفي بين الابتدائي والثانوي والمتوسط.
- نقول مثلاً بأن المدرس مباشر إذا كانت نسبة الرصد في تلك المنطقة في حدود المتوسط أما بالنسبة للمدرس غير المباشر فنصفه بتلك الصفة إذا كان أعلى من المتوسط بسلوكه غير المباشر علماً بأن لكل مادة تدرس ولكل درس حساب خاص به.
- لا يوجد فرق كبير بين المدرس المباشر وغير المباشر بالنسبة لسلوكهم حسب التصنيف الأول تقبل الشعور (٠.٥٪ غير المباشر إلى ٠.١٪ المباشر) وقد أبقي على هذا التصنيف لأنه يضيف أهمية كبيرة في التمييز بين النوعين من المدرسين فيما إذا أبل أحد على استعماله مع أن الآخر تجنبه بالكامل.
- كذلك لا يوجد كبير فرق بين المدرس المباشر وغير المباشر في استعمال التصنيف الثاني وقد وجد أن هذا التصنيف يأخذ في بعض الأحيان ٢٪ من وقت المحاضرة فقط.
- هناك فرق في استعمال المدرس غير المباشر للتصنيف الثالث عن المدرس المباشر بنسبة ٩٪ إلى ٢٪ فقط.
- لا توجد فروق منتظمة في استعمال التصنيفين الرابع والخامس، يستعمل التصنيف الرابع ليأخذ بين ٨٪ - ١٥٪ من وقت المدرسين أما التصنيف الخامس فإن نسبة استعماله بين ٢٥٪ - ٥٠٪ من وقت الحصة، وقد جمعا هذان التصنيفان سوياً مع أن الأول في السلوك غير المباشر والثاني في السلوك المباشر لأنهما يتعلقان بمحتوى الدرس.
- هناك فرق في استعمال المدرس غير المباشر للتصنيف السادس عن المدرس المباشر بنسبة ٨٪ للأول و٤٪ للثاني.

- أكبر فرق يظهر في التصنيف السابع، فبينما يظهر بنسبة ٥٪ للمدرس المباشر يظهر بنسبة ١٪ للمدرس غير المباشر، وفي كثير من الأحيان لا يظهر في سلوك المدرس غير المباشر.

يستعمل المدرس المباشر التصنيف السابع بعد الشرح وإعطاء التوجيهات وبعد كلام التلاميذ (٧،٥)، (٧،٦)، (٧،٨)، (٧،٩) مما يثني من عزيمة التلاميذ ويرغمهم على الإحجام.

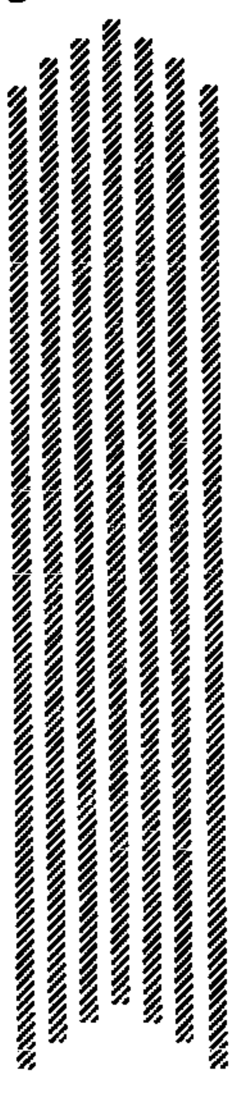
- أما بالنسبة للتصنيف الثامن فهو أهم ما يفرق التدريس المباشر من غيره، وذلك لأن مقدرة المدرس تظهر في مقدار استجابة التلاميذ لأسئلته، فمثلاً نجد أن في حالة المدرس المباشر أن المربع (٨،٤) يحتوي على ٥٠٪ من الدرس بدلالة أن المدرس يسأل أسئلة فردية لا يسمح للتلاميذ في الاستمرار فنجد أن مربع الاستمرارية (٨،٨) لا يحتوي على إشارات كثيرة.
- يكثر التشويش والارتباك (١٠) في حصة المدرس المباشر.
- يعتبر التصنيفان (٤، ٥) من أكثر المناطق ازدحاماً بالإشارات، لأنهما يتعلقان بمحتوى الدرس ويقرر نسبة هذا التراكم طبيعة المادة التي يقوم المدرس بتدريسها، ففي المواد العلمية كالفيزياء والكيمياء والرياضيات تأخذ هذه المنطقة ٥٠٪ من وقت الدرس، أما في العلوم الاجتماعية فإنها لا تأخذ سوى ٣٠٪ من وقت الدرس وما تبقى يشترك التلاميذ ي استعماله.
- عندما تتراكم الإشارات في المربع (٨،٤) فإن هذا دلالة على استمرار المدرس بتقديم أسئلة مباشرة، وعندما تتراكم الإشارات في المربع (٨، ٤) فيعني ذلك أن المدرس يتبع استجابة التلاميذ بأسئلة أخرى، وتجد الإشارة هنا أنه من المستحسن أن يتبع المدرس استجابة التلاميذ بشيء من القبول والمديح كما يلي: (٨،٤)، (٨،٢)، (٨،٣)، (٢،٤)، (٣،٤).
- عندما تتراكم الإشارات في المربع (٤، ١٠) يعني أن المدرس يعطي فرصة لتلاميذه بعد طرح الأسئلة من أجل التفكير في القضية المطروحة خصوصاً

إذا تراكمت الإشارات أيضاً في المربع (٨، ٤) الذي يعني أن التلميذ استجاب بعد فترة سكون ثم انتقل المدرس إلى سؤال آخر.

- أما إذا تراكمت الإشارات في المربعين (٤، ٥)، (٤، ٦) فإن هذا يعني أن المدرس يطرح الأسئلة ولا يسمح للتلاميذ بالإجابة عليها أو أنهم يعجزون عن إجابتها فيتبرع هو بالإجابة، أما إذا وردت الإشارات في المربع (٥، ٤) فإن هذا يعني أن المدرس يطرح أسئلة أثناء قيامه بالشرح.

هذه هي الحقائق بالنسبة للمناطق المختلفة التي يمكن رصدها المصفوف واقف التدريسية، ولا يزال المجال مفتوحاً أمام تحليلات أخرى لاكتشاف أنواع رى للسلوك الصفي.

الفصل التاسع



تصنيفات التفاعل اللفظي (فكس)

الفصل التاسع
تصنيفات التفاعل اللفظي (فكس)

أصبح الطريق الآن ممهداً أمام دراسات أخرى بعد أن قام فلانـدرز بتقنـين عملية قياس التفاعل الصفي، لقد قسمها فلانـدرز إلى وحـدات صغـيرة ووضـع المصطلحات الدقيقة التي يسهل قياسها والتعبير عنها بأرقام ورسوم بيانية، وبعبارة أخرى فإنه تمكن من تحويل الكيف إلى كم وبذا وضع للباحثين الآخرين حجر الأساس فسهل عليهم اقتفاء أثره والبناء على أسسه من مصطلحات وطرق قياس.

بنى باحثون آخرون أبحاثهم على الأسس السابقة، وتقع البحوث الجديدة في أنواع ثلاثة:

النوع الأول: منها يدور حول التمييز بين أسلوب المدرس المباشر وغير المباشر في المواد التدريسية المختلفة فوجدت على سبيل المثال الباحثة نلسون أن التدريس غير المباشر يزيد من تحصيل التلاميذ في مادة اللغة بينما يزيد التدريس المباشر من إحجام التلاميذ كما أنه يقلل من إبداعهم في حوار كالإنشاء والتعبير.

قام لاشير أيضاً بنفس التجربة في دروس الأحياء فوجد أن التدريس غير المباشر يزيد من تحصيل التلاميذ في تلك المادة، هناك باحثون آخرون وجدوا أيضاً بأن مبادرة التلاميذ تزداد عندما يكون التدريس بالطرق غير المباشرة.

وأما النوع الثاني من الدراسات فقد تركز حول المستويات التي يستعمل الدارسون فيها الأسلوب المباشر وغير المباشر، فوجد اميدون على سبيل المثال أن المدرسين يميلون لاستعمال الأسلوب غير المباشر في الصفين الأول والثاني، لاستعمال الأسلوب المباشر في الثالث والرابع، أما في الصفين الخامس والسادس فيستعمل الأسلوب المباشر.

يركز النوع الثالث من الدراسات على أثر إدخال طرق التفاعل الصفي في برامج إعداد المعلمين وقد وجد أن المدرسين الذين يدخل في إعدادهم برامجاً تتعلق بالتفاعل الصفي يتحلون فيما بعد بالصفات التالية في أساليب تدريسهم:

١ - يشجعون مبادرة التلاميذ.

٢ - لا يكثرون من الانتقاد والتبرير في محاضراتهم.

٣ - لا يستعملون كثيراً من التوجيهات والتعليمات.

٤ - استجابتهم للتلاميذ تكون بالتشجيع والمديح.

٥ - يتقبلون أفكار تلاميذهم ومن ثم يبنون عليها أفكاراً جديدة.

تصنيفات نظام فكس - التفاعل اللفظي لاميدون وهنتر

كزميله فلاندرز، أميدون من المهتمين بشؤون إعداد المدرسين، قام ببناء نظام حاول في بنائه تلافي بعض المحددات التي اتصف بها نظام فلاندرز أسماه نظام التفاعل اللفظي (فكس).

وفيما يلي نقدم تصنيفاته:

١ - حديث المدرس - مبادرة.

٢ - حديث التلميذ - استجابة.

٣ - حديث التلميذ - مبادرة.

٤ - تصنيفات أخرى (انظر جدول ٣ فيما بعد).

لا بد للراصد أيضاً كما هي الحال في النظام العشري من حفظ جميع التصنيفات حفظاً كاملاً وعليه أن يتمكن من تقدير مدة الثلاث ثواني بدقة، وبعدها يقوم بالرصد للموقف التدريسي الذي ينوي رصده وذلك بوضع الأرقام المناسبة التي تصف سلوك المدرس في أعمدة بحيث يرصد عشرين رقماً في الدقيقة، تجدر الإشارة هنا أن تدريب الراصد تدريباً دقيقاً أمر ضروري قبل الاعتماد عليه في الرصد.

ثم يكون الراصد أزواجاً من الأرقام المرصودة وذلك لتفريغها على مصفوف ١٧ × ١٧ يحدد بعد ذلك المناطق المختلفة والسلوك التدريسي كما هي الحال في

النظام العشري، يقسم اميدون كل تصنيف من التصنيفات الخمسة السابقة إلى تصنيفات فرعية أخرى يبغ عدد هذه التصنيفات جميعاً سبعة عشر تصنيفاً وهي:

حديث المدرس – مبادرة

١-تقديم المعلومات أو إبداء الرأي، يستعمل هذا التصنيف عندما يتكلم المدرس عن محتوى المادة بالشرح والمحاضرة أو بتقديم الأسئلة تتعلق بمحتوى المادة.

٢- إعطاء التعليمات، ويستعمل هذا التصنيف عندما يطلب المدرس من التلاميذ القيام بأعمال معينة ومثال ذلك (افتحوا كتبكم صفحة كذا).

٣- أسئلة المدرس، ومقال ذلك ما عاصمة البرازيل؟

٤- تساؤلات المدرس، يستعمل هذا التصنيف عندما يكون السؤال من النوع الذي يجاب عليه بعده احتمالات، مثال ذلك: هل تعتقد أن بإمكان العرب إعادة مجدهم؟

حديث المدرس – استجابة

٥أ- قبول أفكار التلاميذ، يستعمل هذا التصنيف عندما يتقبل المدرس أفكار تلاميذه كأن يقول (نعم هذا صحيح).

٥ب- نقبل سلوك التلاميذ، عندما يعلن المدرس عن أن سلوك أحد التلاميذ أو أن سلوك المجموعة مقبول لديه.

أ ج- تقبل شعور التلاميذ، كأن يقول المدرس (إنني أشعر معكم فهذا يوم حار) أو (نعم أعتقد أن المادة مطولة ولكن ثقتي بكم أنكم ستقومون بدراستها).

٦أ- رفض بعض الأفكار، نستعمل هذا التصنيف عندما يرفض المدرس بعض أفكار تلاميذه كأن يقول (لا فهذا الجواب غير صحيح من يقدم لنا جواباً آخر).

٦ب- رفض السلوك، وبه انتقاد لسلوك بعض التلاميذ ومن ثم رفض ذلك السلوك كأن يقول المدرس (قلت لك بأن تجلس في مكانك لا تتحرك كثيراً).

٦ج- رفض الشعور، عندما يرفض المدرس تعبير التلاميذ عن شعورهم ومثال ذلك كأن يقول المدرس (لا حاجة للتعبير عن شعورك في هذه اللحظة).

حديث التلميذ – استجابة

يقسم حديث التلميذ إلى قسمين رئيسيين: حديث التلميذ - استجابة للمدرس، وحديث التلميذ - استجابة لتلميذ آخر.

الاستجابة للمدرس

٧أ- عندما تكون الاستجابة متوقعة، كأن يسأل المدرس سؤالاً محدد الإجابة، أو أن يستجيب التلميذ للمدرس عندما يقول له (افتح كتابك واقرأ صفحة عشرة).

٧ب- عندما يستجيب التلميذ معقباً على المدرس في سؤال غير محدد كأن يقول المدرس:

جدول (١)

ملخص لتصنيفات فكس

حديث المدرس مبادرة	١	إعطاء معلومات بالشرح والمحاضرة أو الأسئلة القصيرة عن المحتوى.
	٢	إعطاء إرشادات وأوامر للقيام بعمل ما.
	٣	طرح الأسئلة المحددة والتي تجاب بنعم أو لا.
	٤	طرح تساؤلات أجوبتها ذات احتمالات متعددة.
حديث المدرس استجابة	٥	بالموافقة: ٥-أ- على أفكار التلميذ - تشجيع ومديح وتلخيص أفكار ٥-ب- على سلوك التلميذ - استجابة تشجع الاستمرار في السلوك الحاضر ٥-ج- على شعر التلميذ - يستجيب بطرقة تقبل للشعور.
	٦	بالرفض: ٦-أ- للأفكار - انتقاد للأفكار أو تجاهل لها. ٦-ب- للسلوك-انتقاد سلوك التلميذ وذلك لإيقاف هذا السلوك ويمكن التعبير عن ذلك بشكل نكتة أو بنغمة تدل على الرفض ٦-ج- للشعور - تجاهل ورفض لتعبير التلميذ عن شعوره

حديث التلميذ استجابة	٧	٧-أ- استجابة للمدرس تتبع تصنيف (٢، ٣) يمكن التنبؤ فيها مثل (اقرأ أنت بعده) ٧-ب- استجابة دون تكليف من المدرس وتتبع تصنيف (٤) التساؤلات.
	٨	استجابة لتلميذ آخر
حديث التلميذ مبادرة	٩	مبادرة للحديث مع المدرس دون الطلب إليه.
	١٠	مبادرة للحديث مع تلميذ آخر دون الطلب إليه.
أخرى	١١	سكون تام عندما يتوقف التواصل.
	١٢	ارتباك - ضجة تقاطع سير الدرس ويتم عادة عند التنقل بين المواقف التدريسية.

استجابة لتلميذ آخر

٨- عندما يستجيب تلميذ لتلميذ آخر أو عندما يدور حوار بين التلاميذ يستعمل هذا التصنيف.

استجابة التلميذ مبادرة منه

يقسم إلى قسمين رئيسيين، الأول عندما تكون الاستجابة للمدرس، والثاني عندما تكون لتلميذ.

٩- عندما يبادر التلميذ المدرس بالكلام كأن يقول (اشعر بأني لا أفهم ما تقوله).

١٠- مبادرة التلميذ بحديث مع تلميذ آخر دون الطلب منه.

تصنيفات أخرى:

١١- سكون، عندما ينقطع التواصل مدة بدون أي كلام، وتجدر الإشارة هنا أن النشاطات المنفردة، كالإملاء والنسخ وحل مسألة الحساب لا تدخل تحت هذا التصنيف وإنما يتوقف الراصد عندما تبدأ هذه النشاطات ويكتب في الهامش ملاحظة بذلك.

ز- ارتباك، عندما يتوقف التواصل وتحل محله الفوضى نرصد هذا التصنيف، كذلك يمكن الإشارة (ز) بجانب كل رقم يتم فيه شيء من الارتباك والفوضى.

هذه هي التصنيفات السبعة التي نطلق عليها اسم نظام فكس لواضعيه اميدون منتر بقصد تلافي احتمال نقص في نظام فلاندرز، يبلغ عدد المربعات التي تستعمل الرصد كما ذكرنا (١٧×١٧) بالمقارنة مع النظام العشري (١٠×١٠) وأما بالنسبة لريقة الرصد وحسابها فتشبه نظام فلاندرز.

فرق بين النظامين فكس والعشري:

بعد أن يتفحص القارئ النظامين فكس والعشري فإنه يلاحظ بينهما الفروق أتية:

١- يقسم النظام العشري سلوك المدرس إلى مباشر وغير مباشر، وبذا فإن هذا النظام يترك الانطباع عند القارئ أن إحداهما جيد والآخر رديء خصوصاً وأن نتائج البحوث تدل على المدرس غير المباشر يفيد تلاميذه أكثر من المدرس المباشر، ولكن ذلك يعتمد بالطبع على الموقف التدريسي إذ أن بعض المواقف التدريسية يحتاج إلى الأسلوب المباشر بينما لا يحتاج البعض الآخر إلى ذلك، أما بالنسبة لنظام فكس فبالرغم من أنه يقيس ويميز المدرس المباشر من غير المباشر إلا أنه لا يلصق وصمة بهذا بينما يمنعها عن ذلك.

٢- لم يميز النظام العشري أسئلة المدرس من تساؤلاته، وبعبارة أخرى فإن فلاندرز يطرح تطبيقاً واحداً (٤ طرح الأسئلة، أما بالنسبة لنظام فكس فقد قسم أسئلة المدرس إلى نوعين: ضيقة أو من النوع الذي يجاب بنعم أولا وواسعة من النوع الذي يحتاج إلى التنقيب والتفتيش عن الأجوبة من بين متغيرات متعددة.

٣- وبالنسبة لحديث التلميذ فإن نظام فكس يقسمه إلى استجابة لسؤال ضيق أو استجابة لتساؤل واسع، بينما تجد الاستجابة في النظام العشري واحدة، كذلك فإن نظام فكس ييسر وضع إشارة بجانب أي رقم تحدث

فوضى وارتباك أثناء قيام المدرس بتنفيذه بينما لا يوجد أي شيء من هذا القبيل في النظام العشري.

٤- بينما يحتوي نظام فلاندرز على ثلاثة تصنيفات لتقبل شعور التلاميذ (١، ٢، ٣) لا يوجد سوى تصنيف واحد (٧) لرفض مبادرة التلاميذ أو آراءهم.

أما بالنسبة لنظام فكس فإنه يتقبل شعور التلميذ في ثلاثة تصنيفات ويرفضه في ثلاثة أخرى، وبذا فإن الرفض يكون أكثر وضوحاً مما هو في نظام فلاندرز.

٥- بينما يحتوي نظام فلاندرز على ١٠ تصنيفات يحتوي نظام فكس على ١٧ تصنيفاً مما يجعله أكثر صعوبة في التطبيق إلا في حالات تدريب راصدين أكفياء.

٦- يبدو نظام فكس أكثر وضوحاً من نظام فلاندرز وذلك لوجود تفاصيل عن كل نقطة ربما تحوم حولها الشكوك.

أنماط التفاعل اللفظي مقسمة حسب المناطق على مصفوف فكس

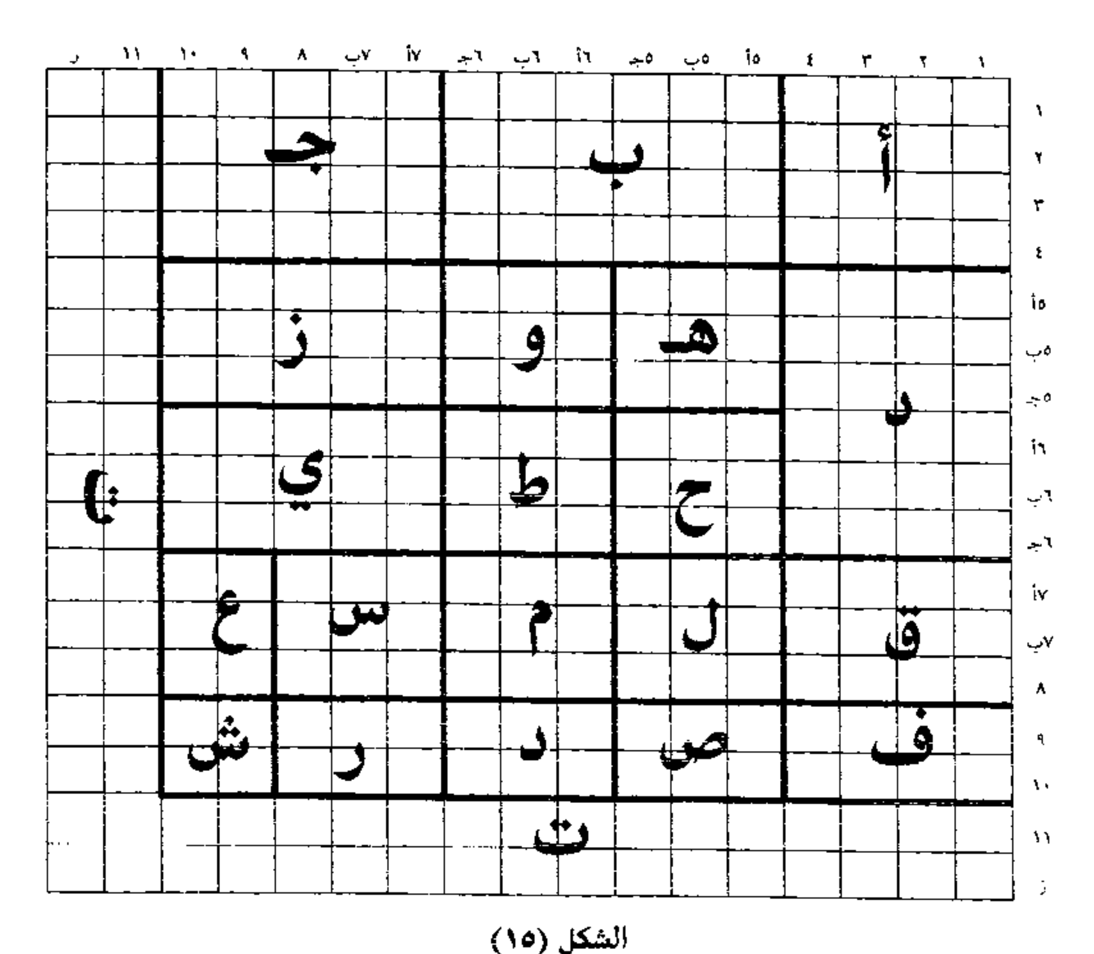
تظهر المناطق الآتية على مصفوف فكس والتي جاءت نتيجة مسح لعينات ممثلة من التفاعل اللفظي داخل الصفوف:

أ- يدل تراكم الإشارات في المنطقة (أ) على الاستمرارية في الشرح والمحاضرة من قبل المدرس دون التفاعل مع التلاميذ.

ب- تدل المنطقة (ب) على مبادرة المدرس متبوعة باستجاباته وتقبله أو رفضه لأفكار التلاميذ.

جـ- تدل النقطه (ج) على حديث التلاميذ تابعاً لمبادرات المدرس.

د- منطقة (د) عبارة عن استجابات المدرس يتبعها عبارات مبادرة المدرس.



الشكل (١٥)

مناطق التفاعل اللفظي على مصفوف فكس

هـ- تدل النقطة (هـ) (انظر الشكل ١٥) على تقبل سلوك التلاميـذ، يدخل في ذلك أيضاً تقبلـه لأفكـارهم وشـعورهم، كمـا أنـها تـدل أيضـاً علـى الاستعداد للانتقال إلى منطقة أخرى.

و- تراكم الإشارات في هذه المنطقة دليل على تقبـل المدرس لسلوك التلاميذ ثم يتبعه رفض لسلوكهم.

ز- تدل المنطقة (ز) على تقبل المدرس للتلاميذ من النواحي الثلاث في نظـام فكس يتبعه استجابة التلاميذ لهذا القبول.

حـ- في هذه المنطقة يقبل المدرس سلوك التلميذ ثم يتبع ذلك رفضه لهذا السلوك.

ط- تدل المنطقة (ط) على رفض المدرس لسلوك التلاميذ ولأفكارهم ولشعورهم، كذلك تدل على الاستعداد للانتقال إلى موقف سلوكي آخر.

ي- يقع في هذه المنطقة جميع عبارات التلاميذ التي تتبع عبارات المدرس الرافضة.

ق- تدل على سلوك التلميذ استجابة وعلى سلوك المدرس مبادرة منه.

ل- تدل هذه المربعات على استجابة التلاميذ التي يتبعها تقبل المدرس ذلك.

م- تدل المنطقة (م) على رفض المدرس لاستجابات التلاميذ.

س- يدل تراكم الإشارات في هذه المنطقة (س) على الاستمرارية في استجابة التلميذ إما للمدرس أو لتلميذ آخر.

ع- ترصد استجابة التلميذ عندما تتبعها مبادرة المدرس في هذه المربعات.

ف- تدل هذه المنطقة (ف) على سلوك التلميذ مبادرة عندما يتبعه سلوك المدرس مبادرة.

ص- مبادرة التلميذ عندما يتبعها تقبل المدرس له.

ك- رفض المدرس لحديث التلميذ عندما يكون مبادرة منه.

ر- حديث التلميذ مبادرة منه يتبعها استجابة التلميذ.

ش- تدل هذه المنطقة على السكوت أو على الارتباك والفوضى.

يمكن الاستفادة في استعمال هذا النظام في تدريب مدرس المستقبل في معاهد المعلمين وكليات التربية وذلك بطريقة التعليم المصغر، أو يجعل أحد المرشحين يقوم بالتدريس التلفزيوني بينما يقوم الآخرون برصد أسلوبه ومن ثم تحليل هذا الأسلوب، وتمكن الاستفادة في فهم هذه المناطق السابقة بالعودة إلى مناطق فلاندرز.

الفصل العاشر

تحليل عملية التدريس الصفي باستعمال نظام المشاهدة

الفصل العاشر
تحليل عملية التدريس الصفي
باستعمال نظام المشاهدة

قدمنا فيما سبق نظامين لتحليل التفاعل اللفظي في غرفة الصف، الأول هو النظام العشري (أو نظام فلاندرز) والثاني نظام التفاعل اللفظي (فكس) نظام اميدون، ، نقدم في هذا الفصل نظاماً ثالثاً هو نظام المشاهدة لواضعه (هوه) قلنا أيضاً بأن أصل هذه الأنظمة هو النظام العشري وقد تطورت الأنظمة الأخرى عنه، فقد تشابهت معه في معظم الأمور واختلفت عنه في قضية التصنيفات من حيث العدد والنوع، تدعي الأنظمة المتطورة أن النظام الأول لا يصف بعض المواقف المحتملة، فهناك مواقف صفية لا يعالجها النظام العشري وإنما يصهر تلك المواقف في مواقف أخرى مشابهة.

ونظامنا الحاضر نظام المشاهدة ذو ستة عشر تصنيف بدل السبعة عشر في النظام اللفظي، يحاول هذا النظام أن يركز على تعلم التلميذ إزاء المواقف المختلفة هذا بالإضافة إلى وصف تلك المواقف، ومثال ذلك: ماذا يتعلم التلميذ لو رفض المدرس مبادرته؟ ماذا يتعلم التلميذ وكيف يصبح سلوكه لو قام المدرس بمدحه أو بمعاقبته، وبعبارة أخرى فإن هذا النظام يفتش عن السلوك الذي يبقى مع المتعلم نتيجة مروره بخبرة التدريس.

يقسم (هوه) واضع نظام المشاهدة تصنيفاته إلى أربعة أقسام أساسية هي:

١- سلوك المدرس اللفظي غير المباشر.

٢- سلوك المدرس اللفظي المباشر.

٣- سلوك التلميذ اللفظي.

٤- السكوت أو الموقف غير الوظيفي.

يختلف هذا النظام عن النظام العشري بعاملين:

الأول: بالنسبة للسكوت، ففي النظام العشري عندما يتوقف المدرس عن الحوار مع تلاميذه يعتبر الموقف ساكناً ويعطى التصنيف (١٠)، أما بالنسبة لنظام المشاهدة فإن السكوت نوعان: سكوت هادف وسكوت غير هادف أو لا وظيفة له، والسكوت الهادف في نظام المشاهدة يمكن أن يكون للتفكير أو للإيضاح (كأن يستعمل المدرس السبورة أو يشرح مستعملاً وسيلة إيضاح أو يشغل جهازاً كهربائياً) أو للتدريب الصامت، وإما السكوت غير الهادف فهو السكوت الذي لا يكون له وظيفة ولا فائدة كأن تتحول المحاضرة إلى فوضى وارتباك.

والثاني: بالنسبة لسلوك التلميذ اللفظي، ففي نظام المشاهدة نجد أن للتلميذ دوراً في الأسئلة حيث يوجد تصنيف منفرد لأسئلة التلاميذ، كما أن سلوك التلميذ اللفظي إما أن يكون متوقعاً وواضحاً أو أن يكون تعبيراً منه عن ما يجول في خاطره.

وهذا يعطي مواقف التلاميذ عناية أكثر ودقة في قياس وتحليل دورهم الصفي، أما في النظام العشري فإن دور التلاميذ يتلخص في الاستجابة لأسئلة المدرس أو مبادرة منهم فقط.

تصنيفات نظام المشاهدة

كما ذكرنا سابقاً فإن نظام المشاهدة يحتوي على ستة عشر تصنيفاً هي:

التأثير غير المباشر للمدرس

١- قبول عواطف التلاميذ وشعورهم ومن ثم توضيح أفكارهم فيقدم المدرس عبارات يراعي بها عواطف التلميذ ويزيل من قلقه فيزيد من سروره وسعادته، يدخل تحت هذا التصنيف عبارات المديح والتشجيع مع تجنب الرفض المباشر.

٢- المكافأة بالمديح، ويعبر المدرس هنا عن شعوره تجاه التلاميذ دلالة على موافقته على السلوك الحاضر لتلاميذه.

٣- إيضاح المعارف العقلية وتتضمن تعليق المدرس على أقوال التلاميذ وقبوله لها ويدخل تحت هذا التصنيف عبارات القبول التالية مع ذكرها بنغمة لطيفة كأن تقول: نعم ... آه ... هه، هذا صحيح.

٤- أسئلة المدرس، تكون أجوبة هذه الأسئلة متوقعة وعن مادة الدرس أو تكون عن رأي التلاميذ في قضية مطروحة.

٥- الاستجابة من قبل المدرس لأسئلة التلاميذ وتتضمن الأجوبة المباشرة من قبل المدرس لأسئلة التلاميذ.

التأثير المباشر للمدرس

٦- إعطاء معلومات وآراء.

٧- استجابة المدرس لسلوك التلميذ غير المرغوب فيه، وفي هذا التصنيف يحاول المدرس تعديل سلوك التلميذ ومن ثم إفهامه بأن هذا السلوك يجب العدول عنه.

٨- أوامر المدرس، وتدخل هنا الأسئلة المفاجئة التي يقصد منها شد انتباه التلميذ إلى المحاضرة.

٩- انتقادات المدرس ورفضه الواضح لأفكار التلميذ حيث يحاول المدرس هنا التأكيد على سلطته.

السلوك اللفظي للتلميذ

١٠- السلوك اللفظي المتوقع ويكون عادة أجوبة لأسئلة قصيرة وواضحة ومحددة مثلاً ما هي عاصمة سوريا؟

١١- السلوك اللفظي غير المتوقع، وهو عبارة عن استجابة التلاميذ لتساؤلات المدرس كأن يسأل المدرس هل تعتقد أن دخل الأردن من السياحة يغطي النفقات عليها.

١٢- أسئلة التلاميذ وتدخل هنا أسئلة التلاميذ المتعلقة بمادة الدرس وغيرها كاستطلاع الرأي.

السكوت:

١٣- السكوت هنا من أجل حل بعض التمرينات أو من أجل معالجة بعض القضايا المتعلقة بالدرس على شكل جماعات، أو من أجل القيام بالقراءة الصامتة.

١٤- السكوت من أجل التفكير ويكون عادة بعد طرح الأسئلة أو التساؤلات من قبل المدرس أو من قبل التلاميذ فتستغرق الإجابة عليها فترة سكوت للتفكير قبل الإجابة.

١٥- السكوت من أجل الكتابة على السبورة أو من أجل عرض بعض الأفلام أو الوسائل المعينة، تجدر الإشارة إلى أن هذه الوسائل يجري إعدادها سلفاً.

السلوك غير الوظيفي

١٦- الفوضى والارتباك ويدخل من ضمنه سلوك لفظي لا يسير مع مادة الدرس كمحاولة التلاميذ التهرب والمشاغبة أو التحدث مع بعض بشكل عفوي وفوضوي.

هذا هو نظام المشاهدة من حيث تصنيفاته وبعض المميزات التي تميزه عن سابقيه النظام العشري والتفاعل اللفظي، أما فيما يتعلق بالمناطق وبقواعد الرصد واستعمال الثواني والقواعد العامة فإن ما جاء بالنسبة للنظام العشري ينطبق على الأنظمة الأخرى وذلك لأن الاختلاف بين هذه الأنظمة كما ذكر آنفاً إنما هو بالتصنيفات ليس إلا، جاء الاختلاف بالتصنيفات من نوع المعلومات التي يحصل عليها كل باحث لدى وضعه تصنيفاته، يمكن لنا نحن وضع نظامنا الخاص بنا بناء على معلومات نحصل عليها بأنفسنا ويتم ذلك بتسجيل عينة ممثلة لعمليات تدريس متعددة وعرضها على التلفزيون لتسجيل المواقف المتشابهة في تصنيف واحد ومن ثم إعطاءه رقماً خاصاً به، فإن قمنا بتسجيل مائة عملية تدريس على شريط تلفزيوني

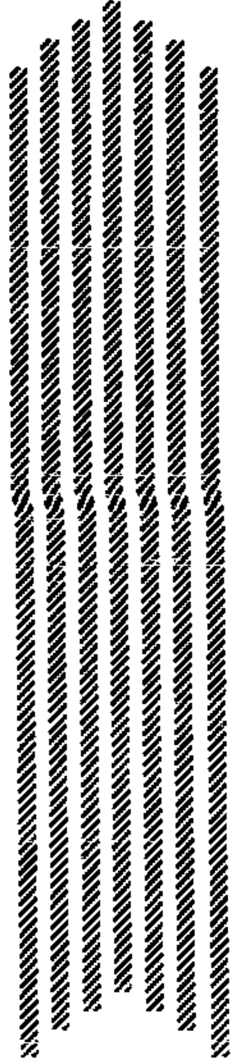
فإننا سنجد أن هناك تشابهاً في النشاطات واختلافاً فيها معتمداً ذلك على المدرس وطبيعة المادة التي تدرس.

فمثلاً لا بد لأي مدرس من الشرح والإيضاح، ولا بد له من طرح الأسئلة ولا بد للتلاميذ من الاستجابة ... الخ، يمكن تصنيف هذه جميعاً حسب ورودها.

تقود هذه المعلومات إلى اكتشاف الاختلافات وانعكاسها على التصنيفات وعليه فإنه يمكن لنا وضع نظامنا الخاص بنا ستعمله حسب الميدان الذي نشتغل فيه ويكون نابعاً من ذلك الميدان، يقوم التدريس في أمريكا مثلاً في الصفوف الابتدائية بطريقة السماح للتلاميذ بالحركة ويقوم على إثراء غرفة الصف بالوسائل المعينة في التدريس، أما في صفوفنا في الأردن والتي تعكس إمكاناتنا فلا بد من تطوير نظام خاص بنا يقيس التفاعل الصفي في المدارس الأردنية، تصلح هذه المشكلة لأحد طلابنا رسالة في الماجستير بحيث يقوم بتطوير تصنيفات نابعة من الميدان.



الفصل الحادي عشر



بعض المواقف التدريسية وطرق رصدها

الفصل الحادي عشر
بعض المواقف التدريسية وطرق رصدها

تدريب الراصد:

قدمنا في الفصول السابقة الإطار النظري لرصد التفاعل اللفظي في غرفة الصف وقد ركزنا على أنظمة ثلاثة تعتبر أشهر أنظمة الرصد، إلا أننا لم يتعرض حتى الآن لقضية الرصد نفسها التي تعتبر من الأمور المهمة. وتجدر الإشارة هنا أن تدريب الراصد يمر في **خطوات** أولها ملاحظة المشاهد التلفزيونية لمواقف تدريسية، كما يشترط فيه أن يكون مدرساً ناجحاً خصوصاً على المستوى الابتدائي وفي الخطوة التالية يتدرب الراصد على رصد المشاهد التلفزيونية مدة من الزمن يدخل بعدها إلى رصد عملية التدريس في الصف.

من أهم المشاكل التي تعترض طرق الراصد هي وضع الرقم المناسب مقابل الموقف التدريسي الذي يمر به المدرس، لذا فإنه يتوجب على الراصد أن يحفظ جيداً الأرقام التي تقابل كل موقف تدريسي. وبعبارة أخرى فإن وظيفة الراصد هي وصف عملية التدريس وصفاً حياً بلغة غير لغة الكلام المألوفة وإنما بلغة الأرقام والرسوم البيانية بحيث يتمكن القارئ من تصور الموقف التدريسي من مجرد رؤية تلك الأرقام والرسوم.

ثم على الراصد أن يحيط بالمدة التي تساوي ٣ ثوانٍ بطريقة آلية ودقيقة، وعليه أن يتمكن من اتخاذ القرار المناسب في الموقف المناسب. وعندما نجري أية تجربة لا بد من الاعتماد على أكثر من راصد واحد حتى يتسنى لنا استخراج صدق الرصد بالنسبة لأي موقف تدريسي. بالرغم من هذا كله لا بد من اعتماد قواعد مقننة تعيننا في اتخاذ القرارات المناسبة. لقد ذكرنا فيما مضى بعض تلك القواعد ونرى لزاماً هنا التركيز عليها مرة أخرى مع بعض الإيضاحات ونظراً لأهميتها فإننا لا نعد ذلك تكراراً. من هذه القواعد:

أولاً: عندما يعجز الراصد عن اتخاذ قرار بين رقمين ٢ أو ٣ عليه أن يختار التصنيف الأبعد عن الرقم ٥ ما عدا التصنيف (١٠) أي يختار الرقم (٢)، وفي حالة التصنيفين ٨، ٩ فإنه يختار (٩). ويرجع ذلك إلى أن معظم الرصد يقع في منطقة (٥) أو بالقرب منها.

ثانياً: على الراصد إذا عجز عن اتخاذ قرار في اختيار أحد تصنيفين أن يسأل نفسه: هل يحاول المدرس هنا أن يحد من مبادرة التلميذ وحريته أم أنه يسلك سلوكاً يسمح بحرية التلاميذ ويشجع مبادراتهم؟ وعلى ضوء الإجابة يقرر اختيار التصنيف المناسب. ففي بعض الأحيان يتكلم المدرس كلاماً لطيفاً ولكن نغمته يقصد منها الحد من مبادرة التلاميذ أو يقصد ثنيه عن الاستمرار في النشاط الذي يقوم به وإليه مثلاً على ذلك:

يتكلم تلميذ مع زميله ويريد المدرس إيقاف ذلك فيقول له (عفارم عليك والله إنك مجتهد ممتاز يا أخي فأنت تحفظ درسك تمام). فمع أن جميع الكلمات التي يستعملها المدرس تظهر في ظاهرها المديح والتشجيع إلا أنها على شكل عتاب وتقريع للتلميذ وبذا نرصدها تحت التصنيف (٧).

وهناك حالات ومواقف مماثلة تستوجب الملاحظة من قبل الراصد. هناك بعض المدرسين الذين تتكون لديهم عادات لفظية لا يقصدون منها ما يمكن أن تنطوي عليه تلك الألفاظ. ومثال ذلك عندما يمدح المدرس أو يوافق على ما يقوله بعض التلاميذ بحكم العادة كأن يستعمل كلمة نعم بعد كل إجابة سواءً أكانت الإجابة صحيحة أو خاطئة.

تقدير صدق الرصد:

هناك طرق إحصائية متعددة لإيجاد الصدق عند الراصدين، وأفضل تلك الطرق أن يقوم بالرصد اثنان من المتدربين على ذلك ثم يقارن رصدهما بمعادلة (س٢) أو بإيجاد معامل الارتباط بينهما أو بمعادلة كودر ورتشاردسون.

ولعل أفضل الطرق ما يورده فلاندرز عن معادلة سكوت التي أسماها (ط). يتم استعمالها بقياس الكمية التي يزيد بها راصدان عن ما سيحصل بالصدفة ثم قسمتها على الكمية التي تزيد بها الحالة المثالية عن ما سيحصل بالصدفة.

$$\frac{أ_{١} - أ_{٢}}{١ - أ_{٢}}$$

حيث أن:

$أ_{١}$: نسبة الوفاق بالرصد بين راصدين.

$أ_{٢}$: نسبة ما سيحصل بالصدفة.

١ : تعني الوفاق المثالي بين راصدين.

ويتم حساب الوفاق بين راصدين بالحصول على رصيدهما واستخراج كمية الاتفاق في الرصد على التصنيفات العشرة في النظام العشري وقسمتها على المجموع الكلي للأزواج المرصودة.

أما نسبة ما سيحصل بالصدفة فيمكن استخراجها بتربيع نسبة ما يوجد في كل تصنيف وجمعها مع جميع التصنيفات.

أمثلة على رصد الموقف التدريسي:

سنقدم فيما يلي موقفين تدريسيين ونرصدهما ثم نقوم بإيضاح بعض الحالات في كل موقف ونبين احتمال اللبس فيها. ولما كانت المناهج غير مألوفة تماماً للقارئ فسوف نأخذ مواقف عامة تصلح لأن تكون مواقف تدريسية عامة.

يتعلق الموقف الأول بالمواقف الشجاعة عند الإنسان. وأما الموقف الثاني فيتعلق بدرس عام في الفيزياء.

الموقف الأول:

عنوان الدرس: المواقف الشجاعة عند الإنسان.

المراجع : المجتمع العربي.

الوسائل المعينة : السبورة.

الزمن : نصف ساعة (مثلاً).

اليوم والتاريخ : ٧٨/١١/٢٥ (الأحد).

المستوى : الثانوي / كلية الحسين.

الهدف العام : إدخال النظرة الإنسانية في التعامل مع الآخرين.

الهدف الخاص : مشاكل الأسر والمواقف الحرجة.

الرقم المتسلسل	المادة والأسلوب	التصنيف
	(يكتب المدرس على السبورة البيت التالي ويقرأه على التلاميذ)	
١-	المدرس (م) — ما حيلة الرامي إذا التقت العدا-وأراد رمي السهم فانقطع الوتر؟	٤ ٤
٢-	ماذا سيفعل هذا الشخص، سحب سهمه ليضرب العدو فانقطع وتر السهم	٤ ٥
	(فترة صمت يتبعها رفع بضعة أصابع)	١٠ ١٠
٣-	م- نعم، أنت، ماذا سيفعل؟	٤
٤-	تلميذ (ت) — يحاول إصلاحه	٨
٥-	م — آه هه، مين غيره	١ ٧
٦-	ت — يهرب يا أستاذ ويختفي عنهم	٨
٧-	ت- أنا يا أستاذ الهروب عيب	٩

الرقم المتسلسل	المادة والأسلوب	التصنيف
٨-	م – جيد إذا ماذا سيفعل	٢ ٤ ١٠
٩-	ت- يسلم نفسه ويكون أسيراً	٨
١٠-	م – دعنا نكتب على السبورة مجموعة الأجوبة المقدمة	٥ ١٠ ١٠
	١- إصلاح الوتر ٢- يهرب ويختفي ٣- الهروب عيب ٤- يسلم نفسه ويصبح أسيراً	٣ ٣ ٣ ٣ ٣ ٣
١١-	م – من يضف شيئاً آخر؟	٤ ١٠ ١٠
١٢-	ت – يقاوم ويقاتل حتى النهاية	٨
١٣-	م – (يكتب على السبورة) ٥ – القتال حتى النهاية	٣ ٣ ١٠
١٤-	م – ماذا أيضاً	٤
	(صمت وحيرة وهمهمة)	١٠ ١٠ ١٠

الرقم المتسلسل	المادة والأسلوب	التصنيف
١٥-	م – تمام دعنا نناقش الآن هذه البنود بنداً بنداً	٣ ٣
١٦-	م – من يوافق على الإجابة الأولى ولماذا؟	٤ ١٠
١٧-	ت – أستاذ إصلاح الوتر في أرض المعركة ربما يؤدي بحياته أعتقد أن الهرب أفضل في هذه الحالة	٨ ٩ ٩ ١٠
١٨-	ت – لا يا أستاذ لا أوافق على الحرب لأنه كما قال الشاعر : إن لم يكن من الموت بد فمن العيب أن تموت جباناً	٩ ٩ ٩ ١٠
١٩-	م – ما رأيكم في هذا القول الجيد؟	٢ ١٠
٢٠	ت – من غير الممكن أن أسلم نفسي للموت بهذه السهولة ! لا بد أن أسلم نفسي للأسر بدل الموت	٩ ٩ ١٠
٢١-	ت – ولكن ماذا لو كان عدوك لئيماً وقام بقتلك والتمثيل بك؟	٩ ٩ ١٠
٢٢-	م – ما رأيكم؟ هل هذا قول صحيح؟	٤ ١٠

التصنيف	المادة والأسلوب	الرقم المتسلسل
٨ ٨	ت – نعم يا أستاذ تصرفه يعتمد على نظرة عدوه للإنسان فإن كان الأسر ينجيه فلا مانع !	-٢٣
٩	ت – وما يدرينا ماذا سيفعل العدو	-٢٤
٩ ٩ ١٠	ت- أعتقد أنه لا بد أن نعلم ونلم بطبيعة العدو الذي نتعامل معه وهذا يقرر نوع التصرف الذي سيتخذه الرامي !	-٢٥
٤ ١٠	م – ماذا لو قلنا بأنه أي العدو سيقتل الرامي عند أسره؟	-٢٦
٨ ٨ ١٠	ت- إذاً لا بد من القتال يا أستاذ ولكن لا بد من إيذاء العدو قبل الموت حتى يستحق الإنسان الشهادة	-٢٧
٣ ١٠	م – هل توافقون على ذلك؟	-٢٨
٨ ٨ ٨ ٨	ت- لا يا أستاذ إذا كان العدو من النوع الذي يمثل بالأسرى ويعذبهم فهذا رأي حسن ولكن إذا كان العدو من النوع الذي يحترم النظم والقوانين الدولية فلا بد للرامي من تسليم نفسه.	-٢٩
٤ ١٠	م- هل هناك أناس إذاً ينظرون للإنسان نظرة تختلف عن أناس آخرين؟	-٣٠
٨	ت- نعم يا أستاذ الناس يختلفون في أمورهم الحياتية	-٣١

٣٢-	م- إذاً دعنا نجمل هذا الموقف بما يلي :	
	(تختلف نظرة المجتمعات للأسرى وللإنسان فإن كان الشعب الذي نتعامل معه من النوع الذي يحترم الإنسان فإن التعامل معه يختلف عن الشعب الذي لا يحترم حقوق الإنسان)	٣ ٥ ٥

ملاحظات على رصد الموقف التدريسي الأول:

أول ملاحظة تتبادر للذهن هنا تتعلق بالاستراتيجية التي نقدم بها الدرس للتلاميذ. فمع أن المدرس السابق أراد أن يعطي تلاميذه درساً في الشجاعة وحسن التصرف وفي اختلاف النظرة للإنسان من مجتمع لآخر إلا أنه لم يدخل إلى موضوعه مباشرة، وإنما طرقه من موقف غير مباشر فقدم الموضوع على شكل تساؤل فأثار استغراب تلاميذه وهيأ أذهانهم للدرس مما جعله ممتعاً ولا ينسى. طرق المدرس بيتاً من الشعر على شكل سؤال وطلب منهم التفكير فيه ومحاولة الإجابة عليه. ومن حسنات هذا الأسلوب أنه يشد انتباه التلاميذ طيلة مدة التفاعل الصفي، كما أنه يبقي مادة الدرس راسخة في أذهانهم مدة أطول بكثير مما لو قدمه إليهم مباشرة وعلى شكل حقائق. كذلك فإن مساهمة التلاميذ في إيجاد الحلول للقضايا المطروحة تجعلهم يتبنون الاتجاهات والمواقف التي يتوصلون إليها، وبعبارة أخرى فإن إمكانية تحويل هذه الحقائق إلى سلوك دائم تكون أكثر احتمالاً.

أما بالنسبة للرصد فقد بلغت عدد بنود الحوار بين المدرس والتلاميذ ٣٢ بنداً تكلم المدرس منها ١٧ مرة وما تبقى من البنود والبالغ ١٥ بنداً فقد تقاسمه التلاميذ فيما بينهم. ففي البند الأول قرأ المدرس بيت الشعر المكتوب على السبورة بشيء من الروية وعلى شكل تساؤل فرصدنا ٤ ، ٤- طرح الأسئلة. ثم يستمر المدرس في البند الثاني فيثير سؤالاً ليفسر بيت الشعر ويشرحه فنرصد له ٤ ، ٥ دلالة على طرح السؤال ثم الانتقال للشرح. نلاحظ هنا بأن المدرس يطرح سؤالاً قصيراً (ماذا يفعل

هذا الشخص؟) ثم يستمر بالشرح عن الموقف، لم يستمر هذا التساؤل طويلاً ليبلغ ٣ ثواني إلا أننا نذكره في الرصد ونضع له رقماً.

ويمكن لنا هنا استنباط القاعدة التالية: عندما ينتقل المدرس بين تصنيفين في أقل من ٣ ثوانٍ فإننا نرصد التصنيفين، مما سيزيد من عدد الإشارات المرصودة في الدقيقة الواحدة عن العشرين ولا مانع في ذلك إلى أن تصل إلى ٢٥ إشارة في الدقيقة.

يقع بين البندين الثاني والثالث فترة صمت يفكر بها التلاميذ فنذكرها ونرصد لها ١٠، ١٠ مما يجعلنا نستنتج أن وجود الرقم ١٠ لا يعني بالضرورة الفوضى أو التشويش وإنما يعني هنا إعطاء مجال للتلاميذ في التفكير.

يوافق المدرس في البند الثالث بقوله (نعم) ولكن نعم هنا لا تعني الاستحسان وإنما هي عادة لفظية، ثم ما يلبث المدرس فيشير إلى أحد التلاميذ الذي يرفعون أصابعهم للإجابة ويردف قائلاً ماذا سيفعل فنرصد لهذا البند التصنيف ٤ فقط لأن المدرس ما زال يبحث عن إجابة على تساؤله.

ويستجيب المدرس بتقبل شعور التلميذ ولكنه يمر عنه بسرعة وكأنه لم يستحسن الإجابة فنرصد له ١، ٧ أي تقبل الشعور ثم تقييد حرية التلاميذ من متابعة هذا الاتجاه. يمكن الاستنتاج هنا بأنه ليس ضرورياً أن يوبخ المدرس تلاميذه حتى نرصد الرقم ٧ وإنما يمكن رصد هذا التصنيف في حالة تقييد الحرية أو في حالة نبرة المدرس بطريقة لا تشجع على الاستمرار في الحديث.

أما في البند السادس والسابق فإن تلميذين يتكلمان بعد بعضهما فنرصد للأول ٨ أما الثاني فيرد على السؤال ويفند ما قاله فنرصد له التصنيف ٩. تجدر الإشارة هنا أن التدريس الناجح هو الذي يتسم بالسماح للتلاميذ بالرد على بعضهم وأن لا يشعر التلاميذ بأن الحوار يكون دائماً: تلميذ – مدرس، مدرس – تلميذ، تلميذ – مدرس وهكذا أي أن الكلام موجه دائماً للمدرس.

ينتقل المدرس في البند الثامن بين تصنيفات ثلاثة، أنه يمدح التلميذ بقوله (جيد) فنرصد له (٢) ثم يظهر الاستحسان والموافقة فيطرح سؤالاً (إذاً ماذا سيفعل) فنرص له (٤) ويتبع شيء من السكوت فنرصد (١٠).

ماذا نتوقع أن يكون البند التاسع؟ لا بد أن يكون استجابة أحد التلاميذ على السؤال الذي طرحه المدرس. نعم يجيب التلميذ (يسلم نفسه أسيراً) وهكذا فإن الحوار في الصف يمكن التنبؤ به إن كان هادفاً ومخططاً له. كذلك يمكن لنا معرفة ما يدور في الصف من مجرد قراءة التصنيفات المرصودة.

يأخذ المدرس في البند العاشر زمام المبادرة ويحاول ترتيب الأجوبة المطروحة من التلاميذ وتصنيفها على السبورة، وهو هنا يبرهن على قيادته الكاملة للصف فيقول (دعنا نكتب على السبورة... إلى آخره) وبذا يتحول من غير مباشر في سلوكه فنرصد له التصنيف (٥). ويبدأ السكوت أثناء الكتابة على السبورة فنرصد (١٠) مكررة مرتين. وفي أثناء الكتابة على السبورة يقرأ المدرس بصوت مرتفع بنود الإجابة فنرصد له ٣، ٣...الخ.

يعاود المدرس الكرة في البند الحادي عشر فيسأل التلاميذ فيما إذا كان هناك أجوبة أخرى ويمر التلاميذ بفترة صمت للتفكير فنرصد ٤، ١٠، ١٠.

وهكذا نستمر في كل بند ونلاحظ ما يلي:

١- من الممكن أن نرصد أكثر من ٢٠ إشارة في الدقيقة بحيث لا تزيد عن ٢٠.

٢- ندخل الرقم ١٠ في فترة التفكير دون اعتبارها فوضى وتشويش.

٣- نتنقل رصدنا مع المدرس حتى لو كان ذلك في أقل من ٣ ثوانٍ.

٤- نلاحظ لهجة المدرس عند الرصد فإن كانت قاسية نعتبره مباشراً حتى لو كان كلامه غير مباشر.

الموقف الثاني:

عنوان الدرس: المادة وحالاتها الثلاث.

المراجع: كتاب الفيزياء لسليم كاتول.

الوسائل المعينة: حجار، خشب، سوائل، هواء مضغوط، السبورة.

الزمن: ٢٠ دقيقة.

اليوم والتاريخ: الأحد ٧٩/٥/٢٥.

المستوى: السادس الابتدائي – مدرسة خالد بن الوليد.
الهدف العام: جلب انتباه التلميذ للتفكير في الطبيعة.
الهدف الخاص: معرفة أحوال المادة.

(يدخل المدرس إلى الصف بعد أن يكون قد حضَّر الوسائل المعينة وكتب عنوان الدرس على السبورة، ثم يطرح السؤال التالي:)

الرقم المتسلسل	المادة والأسلوب	التصنيف
١-	م- من يسمي بعض الأشياء الموجودة هنا أمامي؟	٤ ١٠
٢-	ت- صخور وحديد وماء	٨
	(يسجل المدرس هذه على السبورة)	٥ ٥
٣-	م – ماذا أيضاً؟ ماذا يوجد في الغرفة؟	٤
٤-	ت- مقاعد وحائط وبلاد ونافذة وسبورة وطباشير	٨ ٨ ٨
٥-	م- ماذا أيضاً؟	٤
	(صمت طويل)	١٠ ١٠ ١٠
٦-	ت- ملابس وأحذية ودفاتر وأقلام	٨

الرقم المتسلسل	المادة والأسلوب	التصنيف
٧-	م- لقد نسيتم شيئاً وأعتقد أنكم لن تعرفوه! انظروا إلى هذا الدفتر الذي ألوحه... ماذا يحصل لأوراقه؟ انظروا جيداً ما الذي يحرك الأوراق؟	٥ ٥ ٤ ٤
٨-	ت- الهواء	٨
٩-	م- نعم أحسنتم - الهواء	٣
١٠-	(يسجل المدرس كلمة الهواء على السبورة)	٥
١١-	م- انظروا لهذه الأشياء المسجلة على السبورة فهل هناك من كلمة يمكن أن تُطلق عليها جميعاً؟	٤ ٥
	(صمت طويل)	١٠ ١٠ ١٠
١٢-	ت- أشياء يا أستاذ!	٨
١٣-	م- هل هناك اسم آخر؟	٤
	(صمت طويل ولا أصابع مرفوعة)	١٠ ١٠ ١٠
١٤-	م- دعني أساعدكم بمعرفة تلك الكلمة فقد اتفق علماء الفيزياء على تسميتها (المادة) — (يسجلها المدرس على السبورة)	٥ ٥
١٥-	م- من يعرف لي المادة؟ يعني ما هي المادة؟	٤ ١٠
١٦-	ت- المادة عبارة عن الأشياء المحيطة بنا	٨

الرقم المتسلسل	المادة والأسلوب	التصنيف
١٧-	م- صحيح ولكن هناك تعريف أفضل من يعرفه؟	٣ ٧ ٤
	(لا أصابع مرفوعة)	
١٨-	م- أنا أقولها لكم مرة أخرى، انتبهوا هنا سأسجلها على السبورة حتى لا ينساها أحد. المادة هي كل شيء يشغل حيزاً وله وزن.	٥ ٥ ٥
١٩-	م- من يفسر لي هذا الكلام؟ ما معنى يشغل حيز؟	٤ ١٠
٢٠-	ت- يعني يملأ فراغ يا أستاذ فالمقعد يملأ فراغاً في الغرفة	٨
٢١-	م- ممتاز أحسنت، أعتقد أنكم تعرفون معنى كلمة له وزن ولكن لي سؤال هل للهواء وزن؟	٢ ٣ ٤
	(صمت لا أصابع مرفوعة)	١٠ ١٠
٢٢-	م- دعوني أجيب لكم عن هذا السؤال – نعم له ثقل ولكن وزنه أو كثافته كما أخذنا في الماضي معنى الكثافة أقل بكثير من المواد الأخرى.	٥ ٥
٢٣-	م- هل يمكن لنا وضع هذه المواد المكتوبة على السبورة في تصنيفات حسب الصفات المشتركة بينها؟ مثلاً: هل الماء والحجارة متشابهة؟ أو الهواء والماء؟	٤ ٤ ٤
٢٤-	ت- لا يا أستاذ هناك مواد صلبة مثل الحجار والحديد وهناك مواد سائلة مثل الماء والزيت وهناك مواد غازية مثل الهواء.	٨ ٨ ٨

الرقم المتسلسل	المادة والأسلوب	التصنيف
٢٥-	م- ممتاز جداً دعنا نسمي هذه الحالات حالات المادة ونكتبها على السبورة.. إذاً كم حالة للمادة؟	٢ ٣ ٤
٢٦-	ت- ثلاث حالات يا أستاذ هي الصلابة والسيلان والغازية.	٨
٢٧-	م- جيد، هل يمكن تحويل المواد من حالة إلى أخرى؟ ٤ (جيد عادة لفظية)	
٢٨-	ت – لا يا أستاذ؟	٨
٢٩-	م- كيف؟ لماذا؟ خذ الماء مثلاً وسخنه إلى درجة الغليان فماذا يحدث له؟	٧٤
٣٠-	ت- يتبخر.	٨
٣١-	م- البخار غاز، فالماء إذاً يتحول من سائل إلى غاز	٥
٣٢-	م- هل يمكن تحويل الماء إلى صلب؟	٤
٣٣-	ت- نعم يا أستاذ يتحول في الثلاجة وفي البرد القارس يتحول إلى جليد.	٨
٣٤-	إذاً تعتبر الماء مادة تمر في أحوال المادة الثلاث فهو سائل وصلب وغاز ولكن بالحرارة والبرودة يتحول من حالة إلى أخرى.	٣ ٥
٣٥-	م- دعنا نلخص ما أخذناه اليوم، أرجو استعمال دفاتركم لكتابة هذا التلخيص (يضع المدرس ملخصاً على السبورة)	٥ ٦ ٦

ملاحظات على رصد الموقف الثاني:

قدمنا في الموقف الأول نموذجاً فأصبح القارئ في هذه الصفحات الأخيرة من الكتاب قادراً على رصد الموقف الثاني خصوصاً بعد قراءة الملاحظات الواردة في الموقف الأول. نقدم فيما يلي بعض الملاحظات الخاصة بهذا الموقف:

أولاً: يخطط المدرس مسبقاً نقطة البداية لدرسه ونقطة النهاية كما أنه يرسم استراتيجية كاملة لتنفيذ خطة الدرس.

ثانياً: على المدرس أن يوفق بين حجم محتوى الدرس وبين الوقت المخصص لتنفيذه.

ثالثاً: يقوم المدرس في نهاية الدرس بتلخيص ما أنجزه على السبورة ويطلب من التلاميذ تدوينه في كراساتهم، ومن المفضل أن تكون مادة الدرس أطول من المدة المقررة بدل أن تكون أقصر منها وتنتهي قبل انتهاء الوقت المحدد إذا لم يتمكن المدرس من التوفيق بين المحتوى والمدة.

رابعاً: أن يرسم الاستراتيجية لتنفيذ الدرس، وذلك بالتحضير المسبق للمادة أمر ضروري جداً.

خامساً: ربما يتساءل القارئ عن مواقف أخرى، تخطيط استراتيجية لها ليس من السهولة كما هو الحال في الموقفين السابقين، ويحصل ذلك في مادتي الفلسفة والرياضيات. وللإجابة عن ذلك نضع الملاحظات التالية:

أ- يمكن طرح جميع القضايا العلمية بهذه الصورة.

ب- هناك مواد تدريسية تحتاج إلى الشرح ولا ينكر ذلك أحد.

جـ- بالنسبة لتدريس الرياضيات، فإن أسلوب الرياضيات المعاصرة هو الطريق الصحيح لتنفيذ تلك الدروس، ولأجل الحقيقة فإن الرياضيات المعاصرة هي نفس الرياضيات التقليدية ولكن بأسلوب جديد.



إدارة التعلم الصفي





دار البركة للنشر والتوزيع
AL-BARAKA For Publishing & Distributing

تلفاكس ٩٦٢٦٥٠٥٤٥٤٠+
جوال: ٩٦٢٧٩٥٥٢٧٨٢٢+
ص.ب. ١٤٣٢ عمان ١١٩٤٧ الأردن
E-mail: darelbaraka@yahoo.com


ISBN 9957-414-61-5
9 789957 414610